

Análise Linguística, Ensino e Formação:



Organizadoras
Maridelma Laperuta-Martins
Mariangela Garcia Lunardekli



Pedro & João
editores

**Análise Linguística, Ensino e Formação
multicultura, pluripensares, gentediversidade**

**Maridelma Laperuta Martins
Mariangela Garcia Lunardelli
(Organizadoras)**

**Análise Linguística, Ensino e Formação
multicultura, pluripensares, gentediversidade**

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.

Maridelma Laperuta Martins; Mariangela Garcia Lunardelli [Orgs.]

Análise Linguística, Ensino e Formação: multicultural, pluripensares, gentediversidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 292p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1383-5 [Digital]

1. Análise Linguística. 2. Ensino. 3. Formação de professores. 4. Linguística Aplicada. 5. Sociolinguística. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Revisão: Hanne Raffaella Turek Lúcio Krempi

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
Jorgelina Talei	
INTRODUÇÃO	9
Os caminhos do ALEF: “multiculturas, pluripensares, gentediversidade”	
Mariangela Garcia Lunardelli	
Maridelma Laperuta Martins	
 PARTE 1: PELA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL	
 Onde está a variação na BNCC de português? Uma análise do currículo sob a ótica da Sociolinguística Educacional	19
Polyana Zwirtes e Maridelma Laperuta Martins	
 Variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa em Foz do Iguaçu: entre teoria e prática	41
Anna Flavia Lens Freitas e Maridelma Laperuta Martins	
 A linguagem do cárcere: um mapeamento linguístico da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu	63
Adriane Dequi Palma e Maridelma Laperuta Martins	
 PARTE 2: PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM	
 Convite de casamento: configuração do gênero discursivo pela perspectiva do Círculo de Bakhtin	89
Paula Marina Mendes e Mariangela Garcia Lunardelli	

Discutindo o ensino do poema e do haikai infantil nas aulas de língua portuguesa	111
Elissandra Fatima Conceição Rios e Mariangela Garcia Lunardelli	

PARTE 3: OS CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa em contextos multilíngues	131
Rosa Maria Ferreira Veber e Mariangela Garcia Lunardelli	

“Que línguas são essas?”: o multilinguismo na escola monolíngue	153
Kelin Regina Bergamini do Nascimento e Maridelma Laperuta Martins	

Aluno brasiguai na Tríplice Fronteira: entre línguas e preconceitos	177
Lidiane de Carvalho Alves e Maridelma Laperuta Martins	

PARTE 4: LÍNGUAS, LINGUAGENS, ENSINOS DIVERSOS

Interculturalidade no ensino de Libras a ouvinte de Língua Portuguesa	203
Antonia Aparecida Lopes e Mariangela Garcia Lunardelli	

O ensino de Língua Portuguesa na pandemia da covid-19: traçando um estudo comparativo de diferentes âmbitos com desafios afins	227
Cristiane Alves Viana, Malta Moreira Dourado, Mariangela Garcia Lunardelli e Maridelma Laperuta Martins	

Por uma linguagem afetivamente inclusiva no “Cistema” linguístico: reflexões acerca do “pronome neutro” à luz da Teoria <i>Queer</i>	261
Thiago Benitez de Melo	

APRESENTAÇÃO

Quando cheguei a Foz do Iguaçu, o contexto multicultural e plurilíngue da cidade, e da fronteira, me desafiou como pesquisadora e docente. As escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu, com um importante número de estudantes imigrantes, me motivaram a reflexionar sobre a identidade e as línguas que circulam na dinâmica social e educacional deste território. Assim, queria encontrar pesquisadoras engajadas com esta causa. E desde aquele olhar que me aproximo deste livro, fruto de muito trabalho e longas pesquisas.

As pesquisadoras e os pesquisadores deste volume aqui apresentado, com seus trabalhos de pesquisas, reflexionam sobre as inquietudes e os desafios do contexto fronteiriço de forma interdisciplinar, atravessados pelas suas experiências docentes, formativas, também como iguaçuenses, mas fundamentalmente como pesquisadoras e pesquisadores da área da Pedagogia e das Letras, pertencentes a um coletivo que se fortalece em cada um dos diálogos presentes neste livro.

Os trabalhos demonstram o amadurecimento do Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF), consolidado ao longo destes 10 anos, e evidenciam o compromisso sério com o programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste –, *campus* de Foz do Iguaçu. As pesquisas atravessam um eixo comum: a sociolinguística educacional permeada pelo foco da fronteira, o ensino de língua portuguesa pela perspectiva dialógica da linguagem e o ensino de línguas e a multiculturalidade. O fio condutor desses trabalhos manifesta as discussões entre as pesquisas desenvolvidas no ALEF e os debates e as reflexões construídas nas aulas de pós-graduação.

Pensar em um contexto plurilíngue e diverso, como a fronteira trinacional, exige reflexões sobre as línguas, a cultura e

fundamentalmente sobre a língua(gem), pesquisando a realidade que circunda nossas escolas e a formação inicial e continuada do docente em contexto de fronteira. São 11 pesquisas que nos convidam a reflexionar, dentro e fora da sala de aula, sobre as várias fronteiras territoriais e educacionais. Temáticas como currículo, variação linguística, gêneros discursivos, imigração e ensino, português como língua de acolhimento, Libras em uma perspectiva intercultural, ensino de línguas na pandemia, políticas linguísticas, linguagem queer, nos seduzem a reconsiderar nossa prática formadora e transformadora a partir de uma pedagogia sensível e engajada, refletindo o próprio objetivo do Grupo de Pesquisa: construir uma comunidade de aprendizagem, como nos lembra Bell Hooks, dialogando criticamente e com muita seriedade sobre os desafios que enfrentamos como docentes e, também, como cidadãos e cidadãs fronteiriças.

Quando me acerquei ao ALEF, soube que os conceitos de ensino e de fronteira mudariam meu olhar a partir de uma educação situada nos eixos que neste livro se apresentam, referenciando o território ancorado nas suas práticas educativas. O ALEF demonstra, ao longo destas pesquisas, sua longa e séria trajetória com um futuro contínuo de pesquisas sobre o contexto no qual se insere para pensar e reflexionar sobre as dinâmicas educativas da fronteira embasadas nas teorias da sociologia educacional e da perspectiva dialógica da linguagem.

Foz do Iguaçu, agosto de 2024.

Jorgelina Tallei

INTRODUÇÃO

OS CAMINHOS DO ALEF: “MULTICULTURAS, PLURIPENSARES, GENTEDIVERSIDADE”

A proposta da produção deste *e-book* é expor as pesquisas que têm sido realizadas pelo Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF¹), cujas origens se deram em 2015, com a necessidade de desenvolvermos, juntas, atividades de estudo e pesquisa em análise linguística, pelos caminhos teóricos da Sociolinguística e dos Estudos Dialógicos da Linguagem, via Círculo de Bakhtin, e também, se não principalmente, atividades práticas de ensino, uma vez que ambas trabalhamos no curso de licenciatura em Letras. Com nossa entrada no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unioeste, o PPGEEn, as pesquisas e os estudos se intensificaram e renderam outras investigações sob esses mesmos fios condutores (a teoria sociolinguística e a teoria dialógica da linguagem).

Para cumprir com o objetivo geral do programa – “promover a formação de recursos humanos qualificados com vistas ao ensino” (Unioeste, 2017) –, a cada ano, iniciamos e encerramos orientações de pesquisas sobre ensino que perpassam algumas áreas específicas, como variação e preconceitos linguísticos, ensino de língua portuguesa, ensino de língua portuguesa adicional, políticas linguísticas de ensino na fronteira, Libras, propostas didáticas de gêneros discursivos.

Diante dos resultados que vêm se acumulando, resolvemos socializar algumas dessas investigações, com o intuito da divulgação do conhecimento produzido, do trabalho do nosso

¹ Para acessar o grupo na plataforma do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1222883175119954.

grupo de pesquisa e do programa de Pós em Ensino, especificamente da linha de pesquisa “Ensino, Linguagens e Formação de Professores”.

Durante esses quase 10 anos de trabalho em conjunto, alguns pesquisadores passaram por nosso grupo e, por motivos diversos, trilharam outros caminhos: Dra. Adriane Elisa Glasser (hoje docente da Unespar), Dra. Hêlena Paula Domingos Carvalho (docente da rede básica de educação do Paraná), Dr. Odair José da Silva (hoje no Instituto Federal de Alagoas), Dra. Luciana Vedovato (docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do *campus* da Unioeste-Foz) e alguns egressos de graduação e pós-graduação que colaboraram muito com nossas reuniões, trazendo suas vivências de sala de aula para enriquecer as discussões teórico-práticas. Atualmente, nosso grupo de pesquisa conta com egressas e atuais orientandas de mestrado do PPGEn, doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, egressas da graduação – as mulheres do Alef –, um professor colaborador, Prof. Dr. Thiago Benitez de Melo, que também nos presenteia com um capítulo, e uma nova pesquisadora, Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei, que escreve a apresentação deste *e-book*.

Agrupamos os capítulos conforme as duas linhas de pesquisa, já mencionadas, e de acordo com o projeto discursivo apresentado. A PRIMEIRA PARTE, composta por três capítulos, reúne pesquisas advindas dos estudos sociolinguísticos, orientadas pela Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins, que integra a autoria das reflexões. Polyana Zwirtes e Maridelma Martins iniciam as discussões, com o capítulo intitulado *Onde está a variação na BNCC de Português? Uma análise do currículo sob a ótica da Sociolinguística Educacional*, o qual discute o componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando os seis princípios essenciais para a Sociolinguística Educacional. As autoras elencam poucas aproximações e muitos afastamentos desses princípios com o currículo proposto pela BNCC.

O capítulo seguinte, *Variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa em Foz do Iguaçu: entre teoria e prática*, de Anna Flavia Lens Freitas e Maridelma Martins, apresenta resultados de uma investigação que pretendeu averiguar o que os professores da rede estadual, na cidade de Foz do Iguaçu - PR, afirmam ser o ensino da Língua Portuguesa, referente às questões de variação linguística, desvelando contradições e preconceito linguístico, reiterando a importância da Sociolinguística Educacional na formação inicial/continuada do professor de Português.

E, fechando essa primeira parte do livro, apresenta-se o capítulo *A linguagem do cárcere: um mapeamento linguístico da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu*, de Adriane Dequi Palma e Maridelma Martins. As autoras analisam a variação lexical na fala da comunidade da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu – Unidade de Progressão –, propondo um mapeamento diastrático dos recursos linguísticos utilizados no sistema carcerário pelas detentas, por professores e funcionários.

A SEGUNDA PARTE do livro agrega duas investigações fundamentadas nos estudos dialógicos da linguagem e orientadas pela Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli. No capítulo intitulado *Convite de casamento: configuração do gênero discursivo pela perspectiva do Círculo de Bakhtin*, Paula Marina Mendes e Mariangela Lunardelli contextualizam histórica e socialmente o casamento como cerimônia/evento e identificam as dimensões extraverbal e verbovisual de três textos-enunciados do gênero discursivo convite de casamento, à luz dos conceitos imbricados ao escopo do gênero do discurso, pela perspectiva do Círculo de Bakhtin e pelos estudos dialógicos da linguagem brasileiros.

O capítulo seguinte, o qual encerra a segunda parte, *Discutindo o ensino do poema e do haicai infantil nas aulas de língua portuguesa*, das autoras Elissandra Fatima Conceição Rios e Mariangela Lunardelli, procura refletir sobre as pesquisas acerca do ensino de poema/poesia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também sobre o ensino de haicais nas aulas de

Língua Portuguesa, evidenciando a escassez de estudos e de encaminhamentos didáticos desse gênero poético.

A TERCEIRA PARTE contempla estudos das duas linhas de pesquisa, em torno de um grande tema comum: os contextos multilíngues, em especial o espaço da Tríplice Fronteira (Brasil – Paraguai – Argentina) em que nos encontramos, na cidade de Foz do Iguaçu. Em *Uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa em contextos multilíngues*, Rosa Maria Ferreira Veber e Mariangela Lunardelli expõem a elaboração e a aplicação de uma proposta didática de acolhimento, inclusão e integração do aluno migrante – em especial os paraguaios e brasiguaios – nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio de um colégio da rede estadual, opondo-se ao pretenso monolinguismo do contexto escolar e revelando o desafio e a riqueza do trabalho com a diversidade linguístico-cultural em sala de aula.

Em seguida, encontra-se o capítulo “*Que línguas são essas?*”: *o multilinguismo na escola monolíngue*, das autoras Kelin Regina Bergamini do Nascimento e Maridelma Martins, o qual discute a presença de alunos de línguas árabes em uma escola municipal de Foz do Iguaçu, os seus diversos níveis de proficiência na Língua Portuguesa e os desafios da equipe docente para a concretização de uma gestão local do multilinguismo.

O capítulo que encerra a terceira parte, de autoria de Lidiane de Carvalho Alves e Maridelma Martins, intitula-se *Aluno brasiguai na Tríplice Fronteira: entre línguas e preconceitos*. As autoras discutem o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios no contexto escolar de Foz do Iguaçu, evidenciando-o como manifestação ideológica, e tecem reflexões sobre as possibilidades de superação de condutas segregadoras, mobilizando práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à heterogeneidade linguística.

NA QUARTA PARTE do livro, trazemos três capítulos que abordam temas relacionados às línguas/linguagens e aos ensinamentos diversos. As autoras Antonia Aparecida Lopes e Mariangela Lunardelli apresentam o capítulo *Interculturalidade no ensino de*

Libras a ouvinte de Língua Portuguesa, o qual propôs, a partir da discussão acerca do ensino-aprendizagem por meio da perspectiva da abordagem intercultural, encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de Libras a ouvintes adultos de Língua Portuguesa por essa perspectiva, sob forma de oito atividades que promovem competências interculturais desses aprendizes de Libras.

O capítulo seguinte, intitulado *O ensino de Língua Portuguesa na pandemia da covid-19: traçando um estudo comparativo de diferentes âmbitos com desafios afins*, das autoras Cristiane Alves Viana, Malta Moreira Dourado, Mariangela Lunardelli e Maridelma Martins, é constituído por recortes de duas dissertações de mestrado e evidencia as percepções e os desafios dos docentes no ensino da Língua Portuguesa durante a pandemia da covid-19, em dois lócus escolares distintos: a rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu e a rede pública estadual de ensino de Santa Terezinha de Itaipu.

Por fim, encerrando a quarta parte desta obra, encontra-se o capítulo *Por uma linguagem afetivamente inclusiva no “cistema” linguístico: reflexões acerca do “pronome neutro” à luz da Teoria Queer*, de Thiago Benitez de Melo. O autor, ao discutir as dissidências, a exclusão e a rejeição dos corpos *queer* a partir dos conceitos de descentramento e multipertencimento dos sujeitos contemporâneos, propõe a defesa de uma linguagem inclusiva e afetiva, a fim de promover a representatividade aos corpos sócio-historicamente oprimidos, silenciados e excluídos das políticas linguísticas colonizadoras.

Pretendemos, com a organização deste *e-book*, contribuir com a divulgação das pesquisas de nosso grupo ALEF e também visibilizar o trabalho desenvolvido no contexto acadêmico da Unioeste – *campus* de Foz do Iguaçu. Queremos também contribuir com o processo formativo de nossos pares, professoras e professores da educação básica, acadêmicos de graduação e pós-graduação, e todos aqueles que se dedicam, todos os dias, a acreditar que a realidade não está para ser constatada, mas para ser transformada pela nossa intervenção (Freire, 2004).

Nesse complexo cenário da Tríplice Fronteira, aqui em Foz do Iguaçu, procuramos visibilizar a superdiversidade linguística e a atmosfera heteroglóssica. Acreditamos ser imprescindível fomentar pesquisas responsivas à vida social, híbridas e mestiças, situadas, que tenham como sujeito o ser sócio-histórico corporificado, reposicionado (Moita-Lopes, 2006). Indo além, nas fronteiras dialógicas, buscar o multi, o pluri, o diverso. Como escreve Alexandre Beck (2017), pela voz de seu querido personagem do cabelo azul, Armandinho:



Elegemos suas palavras como subtítulo de nossa obra: que sejamos “...multiculturas, pluripensares... gentediversidade!”

Boa leitura, bons caminhos!

As “Maris”:
Mariangela Garcia Lunardelli
Maridelma Laperuta Martins

Agosto de 2024



Referências

- BECK, Alexandre. **Tirinhas de Armandinho**, n. 2455/2017. Publicação: 20/09/2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/tirinhadearmandinho?igsh=bGR6NXNldDdrbTA0>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- UNIOESTE. **Resolução n. 134/2017-CEPE**, de 18 de maio de 2017. Aprova o Regulamento do Programa de pós-graduação em Ensino – mestrado, do *campus* de Foz do Iguaçu, para implantação a partir do ano letivo de 2017.

PARTE 1

PELA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

ONDE ESTÁ A VARIAÇÃO NA BNCC DE PORTUGUÊS? UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Polyana Zwirtes
Maridelma Laperuta Martins

Para início de conversa...

O presente estudo visa a analisar o currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental constante da Base Nacional Comum Curricular, a partir dos seis princípios fundamentais para a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005).

Com o papel de originar um currículo comum a todos os estudantes, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)¹ já é realidade para a Educação Básica em todo o Brasil.

Elaborada a partir de debates e discussões promovidas pelo MEC em parceria com instituições privadas (Macedo, 2014), temos um currículo *comum* destinado a atender às demandas do mercado, na manutenção da hegemonia e habilitação de mão de obra.

Partindo do discurso e da lógica neoliberal, a BNCC atribui à educação características mercantis: com metas a serem atingidas, avaliações em larga escala, padronizações, rankings, méritos e medalhas (Gerhardt, 2019). Assim, temos a clareza de que a BNCC não atende às necessidades reais existentes para uma educação emancipatória e se contradiz ao apresentar-se como a solução dos problemas educacionais.

Sendo assim, quais as consequências da implementação de um currículo comum? Como o ensino de língua materna se apresenta

¹ 2017 é o ano de homologação da BNCC, mas sua versão final editada e publicada é de 2018.

num currículo com interesses tão marcados? É possível, em um país tão plurilíngue como o Brasil, a aplicação de um currículo comum de ensino de língua materna?

Para compreender a Sociolinguística Educacional...

A Sociolinguística Educacional advém de uma preocupação em trabalhar o ensino de língua materna a partir da constatação de língua enquanto variável, pois reflete as vivências e as interações de sujeitos reais, parte da teoria da Pedagogia Culturalmente Sensível, Erickson (1987), que cria, no ambiente escolar, situações de agir, falar e interagir semelhantes às existentes na cultura do aluno.

Essa proposta de trabalho, no ensino de língua, pretende minimizar os estigmas da variação linguística dentro do ambiente escolar e da sala de aula, e oportunizar a aprendizagem e o domínio do letramento adequado às diferentes situações de comunicação sem coibir os alunos que, porventura, advém de um lugar cujos padrões linguísticos não correspondem aos de prestígio social.

No tangente ao ensino de Língua Portuguesa, há de se considerar os seis princípios fundamentais para a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130-133):

- i. A influência da escola deve ser nos estilos mais formais e monitorados da língua, pois o vernáculo coloquial é inerente aos saberes dos alunos;
- ii. Variantes que não acarretam uma avaliação negativa na fala não precisam ser alvo de preocupação da escola;
- iii. A inserção da variação sociolinguística na matriz social;
- iv. A diferenciação do uso da língua para eventos de letramento em sala de aula e eventos de oralidade;
- v. A descrição da variedade na Sociolinguística deve estar associada à análise etnográfica e interpretativa da sala de aula;
- vi. O processo de **consientização crítica** dos professores e alunos quanto às implicações sociais e às desigualdades que as variações refletem.

E, para que as práticas de ensino de língua sejam possíveis a partir desse viés, é necessária uma visão de educação para a promoção da igualdade e da democracia, que pretenda, de fato,

oportunizar o conhecimento e as condições semelhantes a todos os alunos que nela estiverem, pois “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Para compreender o currículo de Português na BNCC...

A análise limita-se aos textos destinados à Área do Conhecimento Linguagens e aos trechos dedicados à Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.

O texto “A área de linguagens”, do documento, estabelece que a linguagem, seja ela corporal, verbal, visual, sonora ou digital, é compreendida como mediadora de atividades e práticas sociais desempenhadas por sujeitos sociais. Preocupa-se que os estudantes “compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (Brasil, 2017, p. 63). Considerações que, em princípio, corroboram a concepção de língua como instrumento de interação e as concepções de língua defendidas pela Sociolinguística.

No entanto, as “Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental” não abordam de maneira clara as variações linguísticas no tocante aos preceitos da Sociolinguística Educacional; o que mais se aproxima é a competência 3, que aborda o uso das diferentes linguagens em diferentes contextos. Mas o faz remetendo às linguagens visual, sonora, corporal, linguística e digital. Ou seja, menciona a adaptação da linguagem para contextos diversos, não a variação da língua, mas as possibilidades de linguagens e as formas como elas se apresentam em diferentes situações.

No item destinado à “Língua Portuguesa” é apresentado, de forma explícita, que a BNCC assume a mesma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem adotada pelos PCNs. A proposta centra-se no *texto* e nas suas relações com o contexto de produção e nas habilidades que permitam ao estudante realizar o uso significativo da língua na produção, leitura e escuta de diferentes textos em diferentes contextos:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2017, p. 67).

O texto discorre sobre os conhecimentos necessários sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão e as diferentes linguagens (semioses).

Até esse item, ele não trata da necessidade de compreender os diferentes falares, de compreender as variações linguísticas a fim de conhecê-las, valorizá-las e de combater o preconceito linguístico para o uso significativo da língua. E quando menciona o tema, este o faz misturando aspectos de variação linguística com de preservação, traz questões de língua indígena ou de imigração, como se observa no seguinte trecho:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades [...]. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil, 2017, p. 70).

Ou seja, aborda as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, mas configura-o como uma questão de política linguística de preservação de línguas indígenas, crioulas ou de imigração. Trata como variedade linguística particularidades de comunidades linguísticas, parecendo desconhecer que as questões de variação linguística não tratam apenas de questões geográficas ou culturais, mas relacionam-se a questões sociais, etárias, econômicas.

É válido reiterar que questões de valorização de diferentes línguas no território brasileiro são relevantes e devem ser contempladas no currículo. Em específico no Brasil, diferentemente

de, por exemplo, nos Estados Unidos, a estratificação sociolinguística não acontece majoritariamente em função de fronteiras étnicas ou raciais. Mesmo o Brasil sendo um país de racismo estrutural e de uma pluralidade étnica considerável, a estratificação linguística aparece mais relacionada a questões sociais, “é o resultado da secular desigualdade na distribuição de renda e, conseqüentemente, na distribuição de bens culturais, entre os quais assuma maior relevo a própria escolarização” (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 82).

A crítica que se faz não é à abordagem da preservação de comunidades linguísticas menos valorizadas, mas, sim, à mescla de temáticas e ao apagamento de outros fatores que levam à variação linguística e que acometem a todos os falantes/estudantes.

Mais à frente, o texto explicita como são organizados os conteúdos. Diferente dos demais componentes curriculares, a Língua Portuguesa tem como eixo as *práticas de linguagem*. Elas compreendem a

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p. 71).

Ao descrever a prática de linguagem análise linguística/semiótica, o texto reforça a ideia de que os conhecimentos linguísticos são de caráter estruturalista (sistema/norma). Tende a aproximar-se da concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação. Na sequência, a BNCC expõe cada eixo ou práticas de linguagem com parágrafos que exemplificam a compreensão de leitura, escrita e análise linguística, respectivamente, e com tabelas organizadas de modo a apresentar um apanhado de habilidades a serem desenvolvidas.

O **Eixo Leitura** apresentado na BNCC engloba textos escritos, orais e multissemióticos. Ainda, compreende a leitura para

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

O eixo aborda uma diversidade rica de gêneros, de diferentes contextos de produção e circulação, para as práticas de leitura, porém não menciona as variedades linguísticas em nenhum momento. Não apresenta considerações pertinentes a qualquer tópico relacionado ao ensino a partir da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005).

Em um dado momento, realça a importância de considerar a diversidade cultural, “de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas [...] de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (Brasil, 2017, p. 75). O que pode, de algum modo, abrir interpretação para o trabalho de leitura voltado para as variedades linguísticas. Mas o texto trata mais de divergências culturais em sua totalidade e não de questões especificadamente sociolinguísticas.

O Eixo da Produção de Textos refere-se à interação e à autoria de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. As práticas de produção, de acordo com o documento, “compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2017, p. 77).

Todavia, o tratamento do uso da língua descrito nas habilidades engloba práticas de adaptação do discurso/gênero em diferentes contextos, apenas, e não da língua em uso, real ou não estigmatizada. Tanto o é que, em um dos tópicos, denominado Estratégias de Produção, o estudante deve:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse

contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (Brasil, 2017, p. 78).

Atentando-se os termos empregados nesse trecho – revisão, edição, reescrita, adequação – e as ações que se esperam do estudante, observa-se que, diante das variedades linguísticas, os alunos devem desenvolver a habilidade de planejar o texto e, por conseguinte, adequá-lo à norma-padrão.

Tais observações podem levar o currículo à seguinte interpretação: as variedades linguísticas são trazidas para a sala de aula para a sua correção. A variação é estigmatizada como algo ruim, de baixo valor a ser bloqueado, pois “a escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14).

Isso não significa que a revisão e a reescrita de textos não devam acontecer na sala de aula. O que se observa é que a revisão e a reescrita se apresentam de modo a valorizar uma variedade em detrimento de outra, reforçando o preconceito linguístico.

Outrossim, a crítica que se faz é a de que o currículo não vincula o conteúdo às práticas sociais e reais de interação dos sujeitos. São questões internas ao texto que desconsideram as questões ideológicas desses conteúdos.

No **Eixo Oralidade**, as práticas destinam-se às produções orais, face a face ou não. Trata da reflexão das diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos.

E somente no subitem denominado “Relação entre fala e escrita” é que a variedade linguística se apresenta, no tópico: “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (Brasil, 2017, p. 80). Ou seja, o estudante deve desenvolver a habilidade de refletir sobre as variedades, como se fossem presentes apenas no *continuum* letramento (Bortoni-Ricardo, 2005), na diferença do texto oral para o texto escrito ou na adequação do discurso oral para o escrito (e vice-versa).

Trata-se de um fato bastante conhecido e criticado ao longo dos estudos da Sociolinguística Educacional: a variedade, quando

trazida para a sala de aula, diz respeito às questões regionais ou às adaptações da língua nos estilos orais e escritos. Novamente, a variedade linguística não faz parte de uma reflexão que leve à conscientização da pluralidade de falares que tem o português brasileiro, a repensar práticas excludentes, estigmas sociais e preconceitos linguísticos.

Ademais, ao observar as menções a variedades linguísticas, estas sempre estão acompanhadas de ações que remetem à reflexão e à adequação; não são encontradas ações que provoquem a reflexão para a compreensão e valorização (como no excerto citado acima). Sutilezas que parecem mínimas ou pequenas para um documento tão amplo, mas que, quando suprimidas, refletem prejuízos linguísticos e educacionais como a desvalorização de uma variedade sobre a outra, a não aproximação com o falar do estudante, o reforço dos preconceitos linguísticos e a perpetuação das diferenças.

No **Eixo da Análise Linguística/Semiótica**, a variação linguística tem maior destaque, se comparado aos outros eixos.

Em um primeiro momento, a variação está voltada para as práticas de oralidade, pois ao relatar que este eixo compreende procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente das materialidades do texto, o documento menciona que:

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos (Brasil, 2017, p. 80).

Ou seja, mais uma vez o fenômeno da variação linguística está relacionado às implicações da oralidade, não da escrita. Entretanto, o documento situa os conhecimentos sociolinguísticos, assim como os lexicais, morfológicos, sintáticos e outros, como necessários para a compreensão e a produção de linguagens e em construção ao longo de toda a etapa do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 81). Cabe, então, desvendar, ao longo da análise das habilidades

específicas de cada ano escolar, o que são os conhecimentos sociolinguísticos para a BNCC.

Em um parágrafo, nesse mesmo eixo, é possível encontrar menção ao estudo da variação enquanto ferramenta de valorização e combate ao preconceito linguístico:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2017, p. 81).

Além deste, no quadro de habilidades do componente, destaca-se a existência de um tópico destinado à variação linguística, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 1 - Tópico destinado à variação linguística

Variação linguística	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
-----------------------------	--

Fonte: Brasil, 2017, p. 83.

Nesses trechos, observa-se que o documento aponta para alguns dos preceitos defendidos, e tão requeridos, pela Sociolinguística Educacional para o currículo educacional brasileiro. O tópico apresenta as necessidades de conhecer a variação linguística para a compreensão da sua naturalidade e inerência e da discussão e reflexão das variedades prestigiadas *versus* as estigmatizadas, como indispensáveis para o combate às violências simbólicas e ao preconceito linguístico.

Na sequência, o documento explica que os eixos (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica) estão relacionados a outra categoria/divisão: *os campos de atuação* (Brasil, 2017, p. 85). Os campos de atuação previstos na BNCC são: vida

cotidiana; artístico literário; práticas de estudo e pesquisa; atuação na vida pública e jornalístico midiático.

O excerto seguinte, a ser analisado, é intitulado “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”. Composto por dez competências a serem desenvolvidas nos estudantes, o texto abrange a língua em seu caráter histórico, social, variável e heterogêneo, em conformidade com as concepções de língua defendida pela Sociolinguística Educacional.

Na competência 4, tem-se o discurso voltado para as questões da variação e do combate ao preconceito linguístico, pois se espera que o aluno possa: “4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2017, p. 87), confirmando algumas das proposições explicitadas nos eixos e nas práticas de linguagens debatidas anteriormente.

Todavia, ao realizar a leitura de todo o documento, com mais de 500 páginas, sendo destas uma grande parte destinada para o ensino de Linguagens e Língua Portuguesa, constata-se que há avanços no que diz respeito ao ensino de leitura, oralidade e produção de textos, mas que as questões da variação linguística e do preconceito linguístico são postas, em parágrafos ou tópicos, que mais parecem desconectados do todo, ou “colocados” para que não se possa afirmar que a BNCC não trata do tema. A variação e todas as suas implicações são resumidas a algumas linhas, sem contextualização ou reflexão das implicações que elas carregam, sem considerar toda a carga de divisão e exclusão que a língua representa em determinados contextos, sem buscar uma quebra do olhar estigmatizado sobre particularidades linguísticas, “parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola” (Faraco, 2008, p. 179).

É necessário que, além de menções à existência da variação linguística, a educação e o ensino de língua desenvolvam “crítica aos preconceitos linguísticos (que estão ainda tão arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças

e contribuindo assim para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua” (Faraco, 2008, p. 162).

Por fim, o último tópico a ser analisado: “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, apresenta o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva de gêneros discursivos, os quais devem se aprofundar em comparação aos gêneros já estudados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afirma que a proposição de “gêneros reivindicatórios”² se faz presente no currículo, para que este não permita a promoção do silenciamento de vozes dissonantes, mas sim a promoção de análises, debates e confrontos, a fim de promover uma autonomia de pensamento (Brasil, 2017, p. 137).

Apresenta também uma possibilidade de flexibilização na organização dos gêneros e dos arranjos de conteúdos (Brasil, 2017, p. 86 e 139). O que mais se parece com uma “falsa flexibilização”, pois o conteúdo vem organizado de modo a atender às avaliações em larga escala.

Mais à frente, nota-se que a gramática normativa tem posição de destaque, pois antes de introduzir os conteúdos subdivididos por ano escolar, o currículo assume que os objetivos de aprendizagem:

[...] sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (Brasil, 2017, p. 139, grifo nosso).

Ou seja, os objetivos se aplicam em todas as etapas e anos escolares, ao longo de toda a base, mas os que dizem respeito à

² Denominação empregada pela própria BNCC (Brasil, 2017, p. 137) e associado à carta de reclamação, de petição, ao manifesto.

norma se sobressaem aos demais. De fato, é papel do professor de Português trabalhar a norma-padrão da língua, no entanto, vai além de ensinar regras gramaticais e nomenclaturas, é necessário transpor esses conteúdos para as situações reais e práticas de interação social.

O destaque em norma e gramática sem reflexão reforça a ideia, equivocada, de que o ensino de Língua Portuguesa pautado no ensino da norma gramatical é um ensino de qualidade; corrobora as suposições de que só se ensina Português quando se ensina regra gramatical; reitera a tese de que:

A gramática tradicional é um instrumento linguístico que possui valores elevados para as sociedades às quais pertence. Ela não é vista apenas como um manual que se consulta em momentos de dúvidas. Ela é também um ícone; um livro que se apresenta certo, perfeito, do qual não se pode duvidar, o qual não se pode questionar (Martins, 2014, p. 46).

As tabelas de *práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* encontram-se divididas por blocos: i. Competências do 6º ao 9º ano; ii. Competências do 6º e 7º ano; iii. Competências do 8º e 9º ano. Esse modo de organização se justifica na “necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (Brasil, 2017, p. 86).

O que se destaca é que, nos três blocos, existe uma área que remete a *todos os campos de atuação*, e essa sessão compreende apenas análise linguística/semiótica. Nota-se que análise linguística/semiótica tem representatividade nos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa.

As habilidades são descritas de acordo com uma identificação alfanumérica para cada habilidade, que lembram os *descritores* utilizados em avaliações em larga escala.

Analisando as habilidades, é possível encontrar exemplos de gêneros em cada campo de atuação e questões que competem à variação linguística.

A primeira delas encontra-se na habilidade “EF69LP07”, enquadrada na produção de textos do Campo Jornalístico-Midiático, no objeto de conhecimento nominado “textualização”:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2017, p. 143, grifos nossos).

O currículo quer uma produção textual adequada ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e à construção da textualidade, para que seja aprimorada, com correção de concordância, ortografia, pontuação.

O que se observa ao longo da BNCC é o jogo de colocação das variedades linguísticas para a correção. Ao utilizar o termo *corrigir*, tem-se a noção de errado e certo no uso da língua e esse erro está vinculado às variedades linguísticas, como se pode observar na habilidade:

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (Brasil, 2017, p. 187).

Nessa habilidade, é perceptível a concepção de erro do currículo, aquilo que foge à norma-padrão não é considerado correto, portanto, errado está. Em outra habilidade também se tem essa confirmação:

(EF69LO08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Brasil, 2017, p. 143, grifos nossos).

A revisão do texto deve acontecer para além da adequação aos contextos de produção, para adequação à norma culta. O adjetivo “culto”, atribuído à norma, reforça uma hierarquização social existente entre as variedades linguísticas e as “diversas normas”. O posicionamento privilegiado econômico e social dos falantes da “norma culta” os faz tê-la como a melhor em confronto com as outras normas, além de crerem que os outros falantes são “incultos” (Faraco, 2008).

Se o documento parte do entendimento de língua enquanto prática discursiva-enunciativa da linguagem (Brasil, 2017, p. 17), espera-se que evite o reforço do estigma linguístico ao usar a expressão “adequação à norma-culta”.

Mais à frente, as questões pertinentes à variedade linguística reaparecem no Campo Artístico-Literário, nas práticas de Leitura:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...] (Brasil, 2017, p. 159, grifo nosso).

O currículo deseja que o aluno analise os elementos que compõem o texto literário para a sua compreensão e caracterização, incluindo as variedades linguísticas, quando presentes no discurso direto. As variedades linguísticas são tomadas como presentes apenas na oralidade, pois aparecem na prática de Leitura, mas na leitura de um trecho que transcreve a fala de alguém.

Na mesma página, a ideia de variedade linguística enquanto fenômeno da oralidade se confirma em duas outras habilidades. A primeira, EF69LP50, dedica-se à elaboração de textos teatrais e guia o aluno a explicitar “as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)” (Brasil, 2017, p. 159). Ou seja, está inserida em um gênero que se utiliza da oralidade.

A segunda, EF69LP52, já se enquadra na prática de linguagem destinada à oralidade e tem em seu texto:

Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos) [...] (Brasil, 2017, p. 159).

Ou seja, a variedade como característica da oralidade só pertence ao campo da leitura e escrita com discursos diretos em textos, com a transcrição ou leitura da fala de personagens.

O último item do bloco de habilidades destinado do 6º ao 9º ano traz como objeto de conhecimento a variação linguística, dentro da prática de linguagem: análise linguística/semiótica para todos os campos de atuação. Vejamos:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2017, p. 161).

Em princípio, o currículo parece compreender os princípios de um ensino de língua pautado na Sociolinguística Educacional.

No entanto, na primeira habilidade encontram-se dois problemas: a) o aluno deve reconhecer as variedades da língua falada - não está ligada às práticas de escrita e leitura; e b) o aluno deve reconhecer os conceitos de norma-padrão e preconceito linguístico, mas não os conhecer para a reflexão, crítica ou até mesmo combate ao preconceito. Não são propostas práticas que

façam os alunos perceberem de onde as variedades vêm, quais as cargas valorativas implicam, quais os estigmas carregam; são colocadas práticas de reconhecimento de termos e conceitos sem reflexão e ação.

Na segunda habilidade, temos uma preocupação com o uso da norma-padrão e não com as variações linguísticas. A norma-padrão é reforçada na fala e na escrita, e o aluno deve fazer uso consciente e reflexivo dela em situações em que deva ser empregada. Não há qualquer menção às variações linguísticas.

O item parece ser colocado no currículo como forma de “cumprimento de uma exigência”, que desconhece (ou não quer conhecer) as reais implicações de um ensino pautado na Sociolinguística Educacional, que não concebe (ou não quer conceber) as questões de reflexão sobre as variações linguísticas como indispensáveis para uma educação que promova a igualdade, o sentimento de pertencimento do aluno, para uma proposta sensível.

No bloco destinado ao 6º e 7º ano, não há menção às variedades linguísticas, apenas as que foram expostas anteriormente como habilidades destinadas a todos os anos escolares. Somente no bloco destinado ao 8º e 9º ano é que habilidades destinadas ao trato da variação reaparecem.

Habilidades que se enquadram em todos os campos de atuação e dentro das práticas de análise linguística/semiótica estão colocadas da seguinte forma:

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (Brasil, 2017, p. 189, 191).

Ambas as habilidades tratam da comparação entre o uso coloquial/oral da língua com a norma-padrão. Possibilidades que permitem ao docente levar a reflexão e a observação das falhas constantes da norma-padrão, na sua impossibilidade de abranger

todas as formas de uso possíveis da língua. No entanto, tal reflexão pode se dar por interesse do docente, não por indicação do próprio currículo.

Promove a comparação entre a norma-padrão e a variação, mas não promove a reflexão sobre isso, sobre as disparidades de exigência de um português estilizado em diferentes esferas, das disparidades sociais que representam a comparação entre essas variações e a norma-padrão.

A última habilidade também se destina ao tratamento da variação linguística, elencada apenas ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (Brasil, 2017, p. 191).

Trata da variação linguística e dos estrangeirismos, o que pode tangenciar questões de conservação e valorização do Português.

Portanto, o Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental traz questões da variação linguística e do respeito aos diferentes falares, no entanto, em vários trechos, este o faz de maneira equivocada ou pouco efetiva. Tangencia questões de respeito às variedades e explora questões já marcadas e “estereotipadas”, como a variedade apenas na oralidade, ou derivada do estrangeirismo e comunidades multiétnicas, ou variedades puramente regionais, além de tratá-las como erro que deve ser revisto, reeditado e adequado à norma-padrão.

A que conclusões chegamos...

Ao retomar os seis princípios (Bortoni-Ricardo, 2005), elencados anteriormente, temos poucas aproximações e muitos afastamentos com o currículo proposto pela BNCC:

O primeiro princípio trata da influência da escola na aquisição de repertórios linguísticos necessários para os estilos mais

monitorados. Em alguns momentos, a BNCC parece propor o estudo da língua em situações reais do cotidiano e que exigem do aluno diferentes adequações e monitoramento linguísticos. Nas práticas de leitura e produção de textos, os gêneros propostos e as intenções parecem estar de acordo com esse princípio. No entanto, não propõem práticas reais escritas e orais, e não relacionam o conteúdo com essas práticas de linguagem, apresentando análises internas às questões da língua e do texto sem reflexões.

O princípio dois afirma que as variações que não trazem uma avaliação negativa na sociedade não são objetos de correção da escola. No entanto, ao comparar a colocação pronominal e a regência verbal presente na norma-padrão com o uso coloquial, a escola faz o oposto do esperado. Analisa, por meio de pesquisa e comparação, questões que não carregam estigmas aos seus usuários e pode acabar deixando pormenorizada ou esquecidas questões carregadas de estigma e preconceito linguístico.

Exemplo disso, é a regência do verbo “assistir” (*ontem, assisti ao filme*), que não é mais “exigida socialmente” em gêneros orais ou escritos, em estilos menos ou mais monitorados; ou a colocação pronominal de ênclise, que não pertence ao português brasileiro e não gera estranheza aos ouvidos, como em: “Me dá um pedaço de bolo”.

Regras como essas não necessitam de muito destaque na sala de aula. A escola pode dedicar-se mais a aspectos gramaticais estigmatizados, como, por exemplo, a realização da concordância, nominal ou verbal, pois está altamente relacionada a fatores socioeconômicos. A não realização da concordância é um problema do qual os falantes têm consciência e a avaliam negativamente. (Ramos; Duarte, 2003, p. 91).

O terceiro princípio trata da inserção da variação linguística na matriz social, para conhecimento e conscientização de que a variedade perpassa questões rural-urbanas e diz respeito à má distribuição de renda e de acesso a bens materiais e culturais no Brasil. Nenhuma referência a esse item foi encontrada ao longo do currículo, pois o documento não promove reflexões sobre questões da variação, apenas constatações rasas e correções. As variações da

língua, especialmente no Brasil, que ocorrem devido às diferenças sociais e econômicas, não são abordadas; o prestígio de alguns falantes e o demérito de outros não são apresentados, nem combatido pelo currículo. Pelo contrário, ao promover a correção e adequação das variedades e utilizar-se do termo “norma culta”, o prestígio e o estigma entre as variedades linguísticas se reforçam.

Quanto ao quarto princípio, que se dedica à existência de estilos monitorados para eventos de letramento e estilos mais casuais para situações de oralidade, encontramos algumas aproximações. No tangente ao trabalho de gêneros, o currículo propicia o uso da língua em diferentes situações, a fim de promover situações de letramento e de oralidade. No entanto, restringe as questões de variação linguística a aspectos da oralidade.

O quinto princípio está vinculado a uma análise etnográfica do ambiente escolar e da sala de aula, para reconhecer valorações e estigmas existentes em um determinado grupo de estudantes. Mas a proposta de um currículo comum e unificado se dedica ao oposto do proposto, impõe habilidades específicas e indiferentes às especificidades de cada região, escola ou alunado. Embora não seja o objetivo do currículo elencar particularidades, ele poderia mencionar e evidenciar a necessidade dessas análises etnográficas.

Por fim, o sexto princípio fala da conscientização dos professores e alunos quanto às desigualdades expressas nos estigmas e na avaliação negativa de algumas variedades linguísticas. Parágrafos que abordam o combate ao preconceito linguístico e a conscientização das variações são encontrados, mesmo que descontextualizados, nos textos introdutórios do componente curricular Língua Portuguesa. Porém, ao se analisar as habilidades, não se encontram termos que remetem a uma reflexão do uso da língua, a uma análise crítica das variações, a uma conscientização de onde as variações vêm, das cargas valorativas que carregam. Faltam propostas que promovam o refletir, o repensar e o agir sobre as questões da língua, em especial ao preconceito linguístico e à desigualdade social que ela reflete.

Para Gerhardt (2019, p. 106), a escola tem como proposta recorrer a uma potencialização da propriedade humana de pensar sobre seu próprio pensar. Isso significa excluir do processo educativo as pessoas, suas vivências e experiências, suas formas de compreender o mundo. Implicações que aparecem no ensino de Português como língua materna com

a exclusão das normas linguísticas que não gozam de prestígio social, a partir da ideia, baseada no senso comum sobre o aprendizado, de que uma discussão acerca delas levaria os alunos a não aprender e, portanto, não usar, as formas de prestígio (Gerhardt, 2019, p. 106).

O currículo em foco traz a variação linguística para seu texto e o aborda em textos introdutórios. Mas ao destrinchar as habilidades que se propõem na sala de aula, encontra-se uma grande lacuna no que se refere à conscientização dos diferentes falares, da representação social que a variação linguística carrega, do refletir sobre as mudanças linguísticas e do repensar sobre o agir e o avaliar determinadas variedades.

Embora a parte teórica da BNCC traga um discurso academicamente coerente, até mesmo com 154 ocorrências de itens lexicais relacionados à ideia de criticidade (crítica(s), crítico(s), criticamente, criticidade), tal discurso teórico contradiz com o que é de fato proposto na discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada disciplina, para cada ano de escolaridade. Sob os títulos de “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento”, encontra-se a prescrição de conteúdos obrigatórios, muitos deles de caráter puramente estrutural, a serem abordados (Tílio, 2019, p. 13).

Ou seja, num primeiro momento, o texto se apresenta de modo satisfatório, mas, ao esquadrinhá-lo, faz-se pouco efetivo para uma educação transformadora, que promova a igualdade/equidade entre os estudantes, que permita acesso a bens culturais. As práticas de sala de aula se apresentam de maneira pouco didática e contextualizadas com a realidade da escola pública no Brasil. Não são propostos, concomitante à formulação do currículo, programas de valorização do profissional de educação, de modernização da

escola, de minimização das diferenças e das desigualdades no acesso à educação e à cultura. As alternativas para atingir as habilidades propostas são limitadas.

O debate e a análise do Componente Curricular de Língua Portuguesa e seus desdobramentos postos anteriormente nos remetem a uma questão já pensada por Geraldi (2000): *para quê?* Afinal, os conteúdos ensinados, as estratégias, o enfoque que se dá, a avaliação, as relações interpessoais e tudo que envolve o processo de ensino estão na sala de aula em resposta ao “para quê?”. E o currículo não se exclui deste questionamento, “para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata, para que as crianças aprendem o que aprendem?” (Geraldi, 2000, p. 40).

Afinal, é na tentativa de responder a esses questionamentos que se solidificam as práticas, as concepções de linguagem adotadas, o currículo, a organização escolar.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades Linguísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível. *In*: Maria Inês Pagliarini; Ana Antônia de Assis-Peterson. (orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora? – sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ERICKSON, Frederick. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *In*: *Anthropology & Education Quarterly*, volume 18, Issue 4, 1987, pages: 335-356.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, 2014.

MARTINS, Maridelma Laperuta. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa** – uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. 2014. 278 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014.

RAMOS, Jânia Martins; DUARTE, Maria Eugênia. O papel da sociolinguística no ensino da escrita padrão. *In*: **Revista do GELNE** – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Ano 5, n. 1 e 2. João Pessoa: Ideia, 2003.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOZ DO IGUAÇU: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Anna Flávia Lenz Freitas
Maridelma Laperuta Martins

Introdução

Diversos linguistas, como Antunes (2007), Bagno (1999; 2001; 2003, 2007 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Labov (2008), Martelotta (2011), Tarallo (2007), Weinreich; Labov; Herzog (2006), entre outros, afirmam que a mudança linguística é inerente às línguas naturais e é um processo que ocorre a todo o momento. Basta haver língua que lá também se encontrará a mudança linguística em seu processo lento, gradual e natural. Isso é:

[...] as línguas não têm finalidade em si mesmas, os humanos as desenvolveram para promover a comunicação entre eles. Ora, os homens evoluem e mudam suas concepções acerca do mundo em que vivem, que, conseqüentemente, acaba mudando com eles. É natural, portanto, que o homem modifique a sua forma de falar sobre esse mundo e isso acaba motivando as mudanças estruturais que as línguas sofrem com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas se adaptam aos novos tempos (Martelotta, 2011, p. 27-28).

Nesse sentido, o ser humano muda e se reformula ao longo dos anos. Nossos modos de pensar, de agir, de trabalhar, de nos organizarmos socialmente, de nos vestirmos, etc. não são os mesmos que os de nossos antepassados ou de quando éramos mais novos. A língua, fazendo parte de quem nós somos e de como nos relacionamos, não poderia permanecer estagnada ao decorrer dos anos. Ela se reformula e muda, sempre, conosco, com nossas relações interpessoais e com nosso meio social

Os usuários das línguas percebem a mudança linguística e contribuem para ela, mas não possuem o conhecimento sociolinguístico para analisar essas inovações com um olhar científico. A ideia construída é de que a mudança linguística é errada e corrompe a língua. De acordo com Labov (2008), os falantes possuem a percepção de que a língua muda, principalmente se comparada à linguagem de tempos passados, como, por exemplo, as novas gírias que surgem a todo o momento, mas essa percepção é, muitas vezes, preconceituosa.

Faraco (2008)¹ aponta que, devido à má compreensão do que seja gramática tradicional, presente no inconsciente coletivo, perpassado pelas escolas e pelas mídias, os falantes das línguas naturais acreditam que existe apenas um modo de falar e de escrever. Eles não admitem as diversas formas de utilizarmos a linguagem, as quais dão origem à mudança linguística e às variações que possuímos em uma mesma língua.

De acordo com Faraco (2008), toda essa valorização gramatical tradicional decorre de séculos. A retórica, por exemplo, estudada e difundida pelos gregos e romanos no século II a. C., foi contribuinte com a valorização gramatical tradicional. Era necessário vencer debates políticos e jurídicos utilizando argumentos consistentes e, devido a isso, passou-se a estudar a língua com o intuito de desvelar os melhores recursos linguísticos para convencer o público com argumentos.

Mais adiante, com o modelo pedagógico medieval, no século XV e XVI, ocorreu o ensino de língua materna a partir da ideia de língua artificial. Perpassada pelos períodos seguintes, esse modelo

¹ Entendemos gramática tradicional como o conjunto de regras linguísticas impostas (organizadas por gramáticos) para o “bom” uso da língua; cabe a essa gramática dizer o que está certo ou errado na fala e escrita dos usuários de uma língua: “[...] Essa gramática pode adotar uma perspectiva mais prescritiva. [...] Temos uma gramática que focaliza as hipóteses do uso considerado padrão, fixando-se, assim, no conjunto de regras que marcam o que considera como uso correto da língua. [...] A gramática também pode focalizar a língua como sistema em potencial, descontextualizado [...]” (Antunes, 2007, p. 33).

de língua e de ensino chegou aqui no Brasil, com a invasão e colonização dos portugueses e práticas pedagógicas dos jesuítas, trazendo a mentalidade de que era necessário uniformizar e igualar o Português de Portugal e o Português do Brasil. E, assim, ainda hoje, esse modelo elitista e artificial do ensino de línguas está presente nas escolas brasileiras, difundindo a valorização da tradição gramatical (Faraco, 2008).

Pensando em todas essas questões, este artigo se configura como um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que deu origem à dissertação *A variação linguística nas aulas de língua portuguesa: um estudo à luz da Sociolinguística Educacional*, finalizada em 2022.

Nesse sentido, perguntamo-nos, então, se o ensino iguaçuense aborda questões de variação linguística ou apenas os aspectos normativos da língua. A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida por ser um lugar que ainda não possui um estudo de levantamento linguístico como o nosso, bem como por fazer parte da triplíce fronteira entre Paraguai, Brasil e Argentina, local onde diversas culturas e falares entram em diálogo todos os dias.

Partindo do pressuposto de que muitos professores de Língua Portuguesa trabalham de maneira normativa com o ensino de gramática, a partir de constatações empíricas e científicas, questionamos essa valorização da tradição gramatical que continua sendo tão comum. Conforme pode ser verificado em Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008) e em vários outros pesquisadores, muitos professores alinham-se às bases normativas da língua, em vez de explorar práticas necessárias de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, tendo em vista a variação da língua.

Dessa forma, iniciamos a partir da seguinte pergunta de pesquisa: como professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos colégios estaduais, localizados na cidade de Foz do Iguaçu, abordam as questões de variação linguística em suas aulas, considerando-se a necessidade

da inserção de discussões sociolinguísticas para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?

A partir da filiação epistemológica da Sociolinguística Educacional, verificamos como os professores afirmam que ocorre o ensino de Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de variação linguística. Também realizamos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de variação linguística e mudança linguística de acordo com a teoria da Sociolinguística e o centro da pesquisa que foi o levantamento do que os professores de Língua Portuguesa afirmam fazer nas aulas de Língua Portuguesa sobre o que se refere à questão da variação linguística, analisando suas respostas à luz da Sociolinguística Educacional e desvelando juízos de valor positivos ou negativos em relação aos pressupostos da Sociolinguística e ao ensino da Língua Portuguesa.

A justificativa desta pesquisa se deu pela necessidade de se discorrer sobre as variações linguísticas existentes na Língua Portuguesa brasileira, bem como pela falta de um estudo de levantamento, nesse sentido, na cidade de Foz do Iguaçu. Apesar de um número considerável de pesquisas feitas sobre a variação linguística e seu ensino, não há nada semelhante ao nosso trabalho de levantamento desses dados na cidade de Foz do Iguaçu e, mesmo com várias pesquisas, ainda não se atingiu o trabalho com variação linguística, em sua totalidade, em sala de aula. Daí a importância de ainda se pesquisar sobre o assunto.

A partir desta introdução, que situa o leitor em relação a tempo, espaço, objetivos, público e justificativa referentes à pesquisa, as seções que seguem neste artigo são os pressupostos teóricos, os quais embasaram as análises; a metodologia, que descreve os percursos da pesquisa; as análises, as quais apontam o que pode ser inferido a partir dos dados obtidos e as considerações finais, nas quais discorreremos sobre as conclusões da pesquisa.

Pressupostos teóricos

A variação linguística é o conjunto de variantes linguísticas que está presente em todas as línguas naturais. Ela diz respeito ao fato de uma mesma palavra ou expressão poder ser utilizada de formas diferentes a depender da intenção do interlocutor. Para mais, a escolha de palavras ou expressões pode ser mais formal ou informal, mais adequada ou inadequada, dependendo do contexto de uso. Ou seja, o falante não é passivo: ele transita pelas diversas variantes disponíveis em sua língua para se expressar da melhor maneira e para atender aos seus objetivos.

Na mesma linha de ideias, para Labov (2008), a língua é uma maneira de comportamento social. Permeada de sentidos construídos culturalmente, as línguas servem para atender às necessidades de seus falantes e escritores, a fim de expressar ideias, sentimentos e valores. As variantes linguísticas, então, fazendo parte da composição de uma língua, contribuem com esses comportamentos sociais e sentidos atribuídos.

Língua e sociedade não se destoam. É a partir da língua que a sociedade se comunica e é, pela sociedade, que a língua existe e vive. Sendo assim, estudar e entender língua e linguagem é refletir sobre o uso linguístico, sobre o preconceito, sobre os contextos, mas também é a produção, a atividade linguística da qual fazemos parte, participamos e interagimos.

A mudança linguística, por sua vez, é muito comum e inerente às línguas naturais. Todas as línguas passam por mudanças com o passar dos anos, transformando-se e reformulando-se sempre. Uma variante linguística perpassa por mudança até ser consolidada e bem aceita, e pode até vir a fazer parte da gramática tradicional. Esse processo é natural e nos faz refletir acerca de duas questões:

[...] A primeira delas está associada à ideia de que, devido à sua própria natureza, as línguas são essencialmente dinâmicas. A segunda aponta para a função que as línguas desempenham: “elas não podem funcionar senão mudando”. Concluimos daí que a mudança está associada ao funcionamento das línguas, ou, em outras palavras, é um fenômeno

essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso (Martelotta, 2011, p. 27).

É a partir do meio social que surge a mudança linguística e para suprir as necessidades dele e, conseqüentemente, de seus falantes. Língua e sociedade não são dissociáveis e caminham sempre lado a lado. Segundo Faraco (2005), a mudança linguística pode ser de ordem lexical, quando diz respeito ao léxico (antigamente – aeroplano; atualmente – avião); fonológica, quando se refere aos fonemas (antigamente – aqua (do latim); atualmente – água); morfológica, quando se relaciona aos morfemas (antigamente – placare > a + placare >; atualmente – aplacar); sintática, quando faz relação com a sentença (antigamente – Paulum amat Maria (do latim); atualmente – Maria ama Paulo); e, finalmente, semântica, quando se remete ao significado de palavras ou expressões (antigamente – revolução = movimento regular de corpos celestes; atualmente – movimentos sociais que alteram uma ordem estabelecida).

É importante ressaltar também que um mesmo vocábulo ou sentença pode se encaixar em mais de uma classificação da mudança linguística. Os fenômenos linguísticos devem ser vistos sempre como um rio com fluxo contínuo. Nada é estagnado, fechado, pronto e acabado. Tudo está em constante movimento e de maneira interligada (Weinreich; Labov; Herzog, 2006).

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006), toda mudança linguística passa por cinco estágios até se encontrar consolidada no meio social. De acordo com os linguistas:

A tarefa de compreensão dos processos de mudança está longe de ser simples. [...] qualquer teoria da mudança, mesmo a mais modesta, deve responder a algumas questões cruciais que envolvem a instalação de uma nova variante: os fatores condicionantes, a transição, o encaixamento, a implementação e a avaliação (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 140).

Esses cinco estágios, pelos quais as mudanças transpassam, logicamente, não estão dissociados. Eles estão sempre inter-relacionados e integrados, sendo difícil transparecer onde começa e onde termina um estágio. Preliminarmente, o primeiro estágio, *os fatores condicionantes*, dizem respeito, como o próprio nome já demonstra, aos fatores que condicionam a mudança, as condições possíveis para que a mudança se consolide. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006), normalmente, os fatores condicionantes das mudanças são de origens linguísticas e/ou sociais.

Já o estágio de *transição* corresponde ao período em que a mudança leva para se instalar completamente em uma comunidade de fala. Essa transição não ocorre abruptamente, mas, sim, de maneira lenta e progressiva, podendo o tempo variar, de acordo com cada mudança linguística. Nessa fase, pode ser que ocorra a utilização, pelos falantes, das duas variantes linguísticas em disputa, a variante mais tradicional e a variante inovadora.

O *encaixamento* remete à relação da mudança com outras questões. Nesse sentido, as mudanças estão “encaixadas” no sistema linguístico com algum fator que fez as formas tradicionais serem deixadas de lado para dar lugar às formas inovadoras e, conseqüentemente, à mudança linguística.

A *implementação*, por sua vez, sendo o quarto fator da mudança, tem relação com o momento em que a variante inovadora ganhará uma significação social, sendo implementada naquele meio social, estando mais perto, assim, da consolidação da mudança.

Por fim, temos a *avaliação* que nada mais é do que a análise feita pelos usuários da língua no tocante à variante inovadora. Essa avaliação pode ser feita de maneira positiva ou negativa. Quando a avaliação é positiva, a variante inovadora tende a se consolidar, na maioria das vezes, acarretando a mudança linguística. Quando a avaliação é negativa, a variante inovadora pode desaparecer do uso ou continuar sendo utilizada, porém, quem as utiliza pode correr o risco de sofrer discriminação e preconceito linguístico.

Novamente, vale ressaltar que todos esses cinco processos não ocorrem de maneira dissociada, mas de forma junta e contínua. Nesse sentido, a mudança linguística não é caótica, mas passível de classificação, bem como explicação (Labov, 2008).

Os conceitos de variação e mudança linguística são pouco conhecidos pelos falantes, em geral. Ou seja, a falta de informação acaba contribuindo para o aumento e a disseminação do preconceito linguístico. Os falantes percebem que a língua muda, uma vez que eles fazem suas “escolhas” linguísticas, bem como percebem que o que era dito e escrito antigamente não é mais dito ou escrito atualmente. Essa comparação pode ser observada em uma conversa entre um idoso e um jovem. As expressões usadas por ambos serão diferentes e pode ser até que um tenha que explicar o significado para o outro.

Infelizmente, o que não acontece é a discussão de que NÃO existe uma forma “melhor” ou “pior”, mais “feia” ou mais “bonita” de utilização da linguagem. Muitas vezes as pessoas desconhecem o fato de a variação não ser erro. O fato de elas associarem as formas linguísticas aos falantes e atribuir valoração de “certo”, “errado”, “feio”, “bonito”, instaura o preconceito linguístico, gerando os prestígios e desprestígios de diferentes variantes (Bagno, 2001).

Metodologia

Primeiro, é importante citar que o desenvolvimento deste estudo foi realizado mediante a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) (Apêndice I), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Para mais, foram garantidas privacidade e confiabilidade dos dados em todas as instâncias do processo, limitando o acesso às informações da pesquisa apenas à pesquisadora e à sua respectiva orientadora. Nenhum profissional de educação foi exposto em nossa pesquisa e o nosso intuito foi evidenciar os dados coletados sem ferir ou constranger os integrantes da investigação.

O estudo é bibliográfico, uma vez que buscamos, pelo meio impresso e digital (através de plataformas como banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da SciELO Brasil – Scientific Electronic Library Online e da própria Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná), materiais publicados que abordam a teoria da Sociolinguística e seus principais conceitos, bem como textos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Paraná de modo geral e, especificamente, na cidade de Foz Iguaçu.

Esta pesquisa também é um estudo de levantamento, uma vez que intentou mostrar informações a partir de um questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa. É por meio desse levantamento que conseguimos coletar os dados propostos para serem analisados posteriormente. Atualmente temos maior facilidade na obtenção de dados, tendo em vista o advento da tecnologia digital. Há a possibilidade de interação entre indivíduos, de maneira mais rápida, mais fácil e sem a necessidade de estarem presentes fisicamente. A internet, juntamente com os recursos digitais, auxilia-nos nesse sentido.

Ademais, nosso estudo foi de abordagem quanti-qualitativa, visto que, as duas perspectivas se complementaram e trabalharam juntas, de forma satisfatória, para atender aos objetivos da pesquisa, ou seja: analisar e realizar um levantamento dos dados coletados, a partir de análise sociolinguística, bem como referências e estatísticas numéricas, geradas por um levantamento do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em Foz do Iguaçu.

A nossa pesquisa é de natureza básica, haja vista que buscamos evidenciar o problema em questão, a fim de subsidiar as pesquisas futuras que possam vir a se beneficiar dos dados obtidos, sendo de cunho descritivo, porque, ao descrever os fenômenos constatados, evidenciamos e discorremos sobre a problemática em questão, a partir de nossas análises.

E, por fim, a filiação epistemológica de nossa pesquisa, como já dito antes, é a Sociolinguística Educacional. É a partir dessa teoria linguística que analisamos o questionário aplicado aos professores.

Assim, nosso estudo é bibliográfico, de levantamento, quanti-qualitativo, básico, descritivo e sociolinguístico.

Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, foram escolhidos a partir dos seguintes critérios:

- i. serem, necessariamente, professores de Língua Portuguesa;
- ii. serem, necessariamente, professores com o Português como língua materna;
- iii. serem atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, da rede de ensino estadual, da cidade de Foz do Iguaçu, localizada no Paraná, Brasil;
- iv. serem formados em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e sua respectiva literatura.

Tanto as respostas de professores concursados (QPM) como dos professores de Processo Seletivo Simplificado (PSS) foram aceitas em nosso estudo. Primeiramente, obtivemos os *e-mails* dos diretores de todos os colégios da cidade de Foz do Iguaçu pelo Núcleo Regional de Educação (NRE).

Logo em seguida, solicitamos a esses diretores que enviassem o nosso questionário para todos os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de suas escolas. A partir desse momento, a nossa busca por respostas foi de maneira mais incisiva, pois nem todos os diretores e professores que receberam o nosso questionário atenderam ao nosso pedido de imediato.

Como o nosso intuito era fazer um levantamento de como os professores afirmam que ocorre o ensino e a aprendizagem na cidade de Foz do Iguaçu, quanto mais respostas obtivéssemos, mais perto da realidade poderíamos estar e mais precisão e profundidade poderiam ter nossas análises. Apesar de nem todos os professores terem atendido ao nosso pedido, obtivemos pelo menos uma resposta de cada colégio presente na cidade de Foz do Iguaçu, então, nosso estudo contempla todas as escolas estaduais da cidade. Esse resultado foi importante, pois, desse modo, as nossas considerações puderam estar mais próximas da realidade.

Também vale comentar que todas as respostas recebidas foram utilizadas em nossas análises.

A seguir, disponibilizamos os nomes de todos os colégios presentes na cidade de Foz do Iguaçu e que participaram de nossa pesquisa:

Quadro 1 – Relação das escolas públicas estaduais de Foz do Iguaçu

Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu; Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Helena Kolody; Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Orides Balotin Guerra; Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena; Colégio Estadual Almirante Tamandaré; Colégio Estadual Almiro Sartori; Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva; Colégio Estadual Barão do Rio Branco; Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade; Colégio Estadual Cataratas do Iguaçu; Colégio Estadual Cívico Militar Bartolomeu Mitre; Colégio Estadual Cívico Militar Presidente Costa e Silva; Colégio Estadual Cívico Militar Professora Carmelita de Souza Dias; Colégio Estadual Cívico Militar Tancredo de Almeida Neves; Colégio Estadual da Polícia Militar; Colégio Estadual Dom Pedro II; Colégio Estadual Dr. Arnaldo Busatto; Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva; Colégio Estadual Ipê Roxo; Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng; Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira; Colégio Estadual Monsenhor Guilherme; Colégio Estadual Paulo Freire; Colégio Estadual Pioneiros; Colégio Estadual Presidente Castelo Branco; Colégio Estadual Professor Flávio Warken; Colégio Estadual Professor Mariano Camilo Paganoto; Colégio Estadual Santa Rita; Colégio Estadual Sol de Maio; Colégio Estadual Tarquínio Santos; Colégio Estadual Três Fronteiras; Colégio Estadual Ulysses Guimarães.
--

Fonte: Núcleo Regional de Educação.

Abrangendo todas as regiões da cidade de Foz do Iguaçu, enviamos um questionário eletrônico a todas essas escolas e obtivemos 61 respostas.

Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado via Google Forms, para os sujeitos participantes, tendo em vista o isolamento social provocado pela pandemia da *SARS-cov2*. A plataforma Google Forms é uma ferramenta do Google Drive, na qual qualquer pessoa pode criar questionários e enviá-los, através de um *link*, para quem desejar. Esse recurso é gratuito e para utilizá-lo basta possuir um acesso com conta Gmail.

O questionário, por nós desenvolvido, com questões obrigatórias em sua totalidade, foi composto por 25 perguntas, com apenas duas perguntas dissertativas (acerca da formação dos profissionais e do nome do(s) colégio(s) em que os professores trabalham), sendo todas as outras 23 questões de múltipla escolha, a fim de facilitar a resposta do professor participante, que já disponibilizou seu tempo para responder ao questionário. Dividimos as perguntas em seis eixos temáticos: Bloco I – Apresentação; Bloco II – Teoria; Bloco III – Formação continuada, Bloco IV – Crenças, Bloco V – Documentos e, por fim, Bloco VI – Prática.

De maneira geral, o questionário possui perguntas que abordam assuntos diferentes e/ou similares em vários blocos e se complementam ao decorrer das questões. Preferimos dividi-lo em partes para que ficasse mais claro para o participante o que pretendíamos com cada pergunta/resposta.

Na sequência, expomos nossas inferências acerca das perguntas 16 e 17 do questionário, como proposto e explicado anteriormente.

Análises

A partir da análise feita em cada pergunta, encontramos, de maneira geral, o resultado de 21,66% dos participantes, os quais foram menos favoráveis aos preceitos da Sociolinguística Educacional e a sua abordagem dentro de sala de aula, bem como

verificamos contradições nas respostas desses participantes durante todo o questionário. Nesse sentido, destacamos de forma individual, aqui, as perguntas 16 e 17 do questionário e as respostas dadas dos 21,66% pelos professores citados acima. As perguntas podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Questões 16 e 17 do questionário aplicado aos professores

16. Na sua opinião, variação linguística: () É um modismo, apenas. Logo, não se falará mais sobre isso na área de linguagens. () São corrupções da língua que devem ser corrigidas em sala de aula. () É uma teoria linguística que, como tal, deve se restringir a pesquisas, não sendo necessário que, em sala de aula, fale-se ou se estude a respeito. () É uma teoria linguística que pode ser estudada em sala de aula, mas não é imprescindível. () É uma teoria linguística que deve ser estudada em sala de aula. () Não sei responder.
17. Na sua opinião, a mudança linguística: () Ocorre com o passar do tempo nas línguas naturais, mas não deve ser objeto de discussão em sala de aula. () Não existe. () É um fenômeno das línguas naturais e deve ser discutido e estudado em sala de aula. () Não sei responder.

Fonte: as autoras.

Tentamos encontrar um padrão que relacionasse esses professores, investigando o local de formação inicial, o tempo de serviço trabalhado, a participação em formações continuadas e o contato com a Sociolinguística. No entanto, não houve nenhum padrão aparente entre esses indivíduos.

Cinco desses participantes se formaram pela Unioeste, um não informou o local de formação e o restante se graduou em uma das seguintes universidades: Unijuí, FAFIT, UFSC, FACISA, UDC e Unicesumar. A maioria dos professores participa de formações continuadas, havia docentes que já estavam trabalhando na profissão há muito tempo, bem como outros há pouco e, por fim,

alguns tiveram contato com a Sociolinguística enquanto outros não. Tendo isso em conta, os números não foram suficientes para indicar um padrão que justificasse esses participantes serem menos adeptos ao ensino de variação linguística.

Em relação à pergunta de número 16, um dos participantes afirmou que variação linguística são corrupções da língua que devem ser corrigidas em sala de aula. Tivemos, aí, de forma clara e objetiva, um professor que afirmou não trabalhar com variação linguística, pois considera algo ruim para a língua e, muito provavelmente, reforça essa ideia em suas aulas. A variação não é uma corrupção. Ela é a naturalidade linguística em seu fluxo contínuo e inacabado. Todos nós, desde os mais até os menos escolarizados, dos mais ricos aos mais pobres, crianças, jovens e adultos, todos que compomos a sociedade, fazemos parte desse processo.

Dando continuidade, três dos professores afirmaram que a variação linguística deve se restringir às pesquisas, devendo ficar apenas dentro da universidade. Nós perguntamos, dessa forma, qual a função da pesquisa se não buscar melhorias para o meio social? Além disso, os resultados de uma pesquisa científica devem sempre ser claros, de linguagem de fácil compreensão e devem chegar aos cidadãos.

Quando há a afirmação de que a variação linguística deve se restringir apenas à pesquisa, para que pesquisar sobre ela então? São, justamente, os resultados das pesquisas e as suas devolutivas que propõem soluções e melhorias para a vida das pessoas e que devem estar ao alcance delas.

Os demais professores analisados por esse bloco de perguntas responderam de forma positiva ou parcialmente positiva ao ensino da variação, afirmando que “deve ser ensinada em sala de aula” ou “pode ser estudada em sala de aula, mas não é imprescindível”. Apesar do resultado positivo que obtivemos (a maioria dos professores se mostrou adepta ao ensino da variação linguística), perguntamo-nos: de fato, essa é a realidade das escolas brasileiras?

Autores já citados, como Antunes (2007) Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005), entre outros, postulam que, no Brasil, ainda há muito a ser mudado nas aulas de Língua Portuguesa, pois a realidade linguística do povo não corresponde ao ensino feito em sala de aula. Isto é, não há o tratamento da variação linguística na escola. Indagamos, dessa forma, se os professores da nossa pesquisa, cuja maioria parece ser a favor do ensino pautado na Sociolinguística, realmente acreditam que estão fazendo um bom trabalho com variação linguística ou se podem ter ocultado a verdade pelo fato de a variação linguística parecer ser “uma boa resposta” e “estar na moda”.

Analisando o conceito de mudança linguística e as respostas dos professores à pergunta 17, percebemos que três deles afirmaram que a mudança “ocorre com o passar do tempo, mas não deve ser objeto de discussão em sala de aula”. A mudança linguística é característica inata às línguas (Martelotta, 2011). Sendo assim, como ensinar uma língua sem refletir sobre mudança linguística? Esse ensino contempla, realmente, a língua em sua totalidade?

Dando sequência, um deles, formado pela Unioeste, em 1989, afirma não saber o que é mudança linguística. Esse profissional finalizou a graduação, participa de formações continuadas, prepara várias aulas semanalmente e é professor há mais de 20 anos. Mesmo assim, o docente não sabe um conceito linguístico básico, como esse. Ele pode demonstrar ser ou não ser a favor, mas não saber do que se trata o conceito nos mostra uma falha do ensino universitário ou das formações continuadas e/ou do conhecimento do professor.

De maneira geral, seja por talvez responder favorável à variação linguística pelo fato de ela “estar na moda”, seja por responder negativamente por convicção de que a variação linguística não deve ser ensinada em sala de aula, esse tipo de pensamento é prejudicial para o ensino de línguas. Dentro da sala de aula, a realidade ainda é o ensino da gramática tradicional, não

proporcionando a emancipação, linguisticamente, dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2005).

Depois dessas análises, postulamos que, apesar de muitos afirmarem concordar, em algumas respostas, e parecerem favoráveis à Sociolinguística Educacional e à abordagem dessa teoria na educação básica, pode ser que não haja a realização desse ensino variacionista na sala de aula. Esse fato se dá devido às respostas dos participantes que entram em contradição, ora de caráter preconceituoso ou causando a confusão de alguns conceitos, ora de caráter positivo ao ensino variacionista.

Para mais, acreditamos que muitos professores, ao afirmarem que levam ou tentam levar formas diferentes de se utilizar a linguagem, talvez queiram declarar que trabalham com gêneros discursivos diferentes. No entanto, isso não garante que o trabalho com a variação linguística esteja sendo feito, pois esses gêneros discursivos, apesar de serem diversificados, podem estar contemplando apenas a norma padrão da língua portuguesa.

Dessa forma, depois de toda a análise das respostas obtidas, consideramos que:

O ensino da gramática não só continuou como não perdeu sua centralidade. Para verificar isso, basta manusear os atuais livros didáticos de maior sucesso entre os professores ou observar o êxito comercial contemporâneo dos vários manuais de gramática escritos para a escola (Faraco, 2008, p. 185).

Para Faraco (2008), em nossas escolas, o ensino continua sendo precário, conservador e reforçador de velhas práticas de violência simbólica. Essa violência que se pratica na escola é o reflexo de valores disseminados pelo meio social, em forma de preconceitos linguísticos que são concretamente palpáveis em certos consultórios gramaticais.

Pensando nisso, há a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a formação dos profissionais e investimentos na educação. O preconceito linguístico ainda assola os falantes brasileiros, professores ou não. Há muito a

melhorar. O julgamento e o estigma são inevitáveis quando se há um ensino pautado nos preceitos tradicionais da língua.

Obviamente, todo esse cenário existe devido aos fatores que são acarretados pela falta de investimentos na educação, por parte do Estado. O conhecimento e a libertação que ele provoca não são interessantes para governos que têm interesse na exploração de seu povo. Nesse viés, ocorre o sucateamento da educação, desde a educação infantil até a graduação, com a intenção de criar ou manter a alienação dos estudantes. Além das outras áreas do conhecimento, o ensino de línguas também é afetado por essa precarização e a falta de recursos para o desenvolvimento do pensamento crítico acaba acarretando a fortificação do preconceito linguístico.

Considerações finais

Partindo do objetivo geral de verificar como os professores afirmam que ocorre o ensino de Língua Portuguesa, nas aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de colégios estaduais da cidade de Foz do Iguaçu, no que diz respeito às questões de variação linguística, pudemos constatar que, em muitas perguntas, os professores sinalizaram positivamente, porém, a contradição e o preconceito linguístico foram desvelados em algumas perguntas.

Em relação ao ensino de línguas, tendo como base todos os nossos objetivos, a minoria dos participantes (21,66%) afirma ensinar as puras regras gramaticais da gramática tradicional, talvez se utilizando de uma abordagem muitas vezes descontextualizada, desconsiderando os conhecimentos e as concepções de linguagem que os alunos já carregam consigo. Isso viabiliza a reprodução do preconceito linguístico e o ensino não significativo.

Também é importante sinalizar que o trabalho com a variação linguística abre espaço para a discussão em sala de aula e para questionamentos dos alunos, o que proporciona menos “segurança” ao docente, ao invés de apenas afirmar que algo é classificado como “certo” ou “errado”. Para mais, ainda não

existem muitos materiais didáticos prontos, que abordam a variação linguística de fato, para facilitar o trabalho do professor. A maioria dos planos de aula, livros didáticos e conteúdos de Língua Portuguesa que encontramos prioriza as regras gramaticais tradicionais. Isto é, os profissionais precisam, na maioria das vezes, criar, do início, as suas aulas abordando a variação linguística.

De qualquer maneira, a linha entre teoria e prática é tênue e uma deve ser sempre respaldada na outra como forma de embasamento. A prática precisa de teoria para que suas engrenagens funcionem bem, assim como a teoria precisa encontrar a prática dentro da sala de aula e não ser presa apenas dentro dos muros da universidade, pois refletindo criticamente acerca da prática, com alicerces teóricos, é que ela pode ser reformulada e melhorada. A variação linguística, da mesma forma, já estudada e comprovada, de diversas maneiras e por tantos pesquisadores, precisa fazer parte do ensino de Língua Portuguesa da maneira como ela realmente é, sem preconceitos ou atrelada apenas à fala, por exemplo.

Ademais, é evidente que concordamos que o alunado necessita conhecer a gramática tradicional e todas as suas vertentes a partir dos ensinamentos que serão construídos dentro do ambiente escolar, pois é seu direito e forma de adentrar e entender outros contextos de usos linguísticos. No entanto, também salientamos que o educador deve expor, aos discentes, as diversas variações linguísticas que se fazem presentes em nosso dia a dia e procurar mostrar aos alunos que há a possibilidade de se usar diferentes variantes de acordo com o contexto de enunciação, proporcionando-lhes a reflexão acerca do preconceito linguístico, do porquê ele existe e como amenizá-lo.

Todo esse ensino baseado na teoria da Sociolinguística Educacional corrobora com a amenização do preconceito linguístico (muitas vezes reproduzido por falta de conhecimentos) e com uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, o educando consegue entender que aquilo que ele fala ou escreve “errado” ou julga “errado” na fala ou na escrita de outros, é apenas

uma forma diferente de interação e deve ser respeitada e validada, pois, assim como outras formas, estas também possuem motivos de serem da forma que são.

A falta de infraestrutura é evidente em nossas escolas e quem mais sofre com isso são os trabalhadores da educação e os alunos, culminando em um ciclo vicioso, no qual, muitas das vezes, não há recursos necessários para se desenvolver um ensino de qualidade e o(a) docente trabalha com o que está ao seu alcance e com as ferramentas que possui no momento. Isto é, a falta de conhecimento, por parte dos educadores participantes de nossa pesquisa, em relação ao ensino da variação linguística e sua importância, revela-nos o preconceito linguístico, mas também nos revela que, com bastante frequência, essa realidade se dá devido à falta de investimento na educação, seja ela básica, seja ao nível de graduação e pós-graduação.

Além disso, 21,66%, mesmo que pouco, ainda é um percentual expressivo, demonstrando que a variação linguística pode não estar chegando até o conhecimento dos alunos desses professores participantes.

Com base em todos os dados analisados e em nossas considerações, reiteramos a importância da Sociolinguística Educacional e afirmamos que cabe a nós, e a quem mais queira e possuir o conhecimento, conscientizar os professores e alunos da educação básica a fim de amenizar os danos causados pela falta do conhecimento sobre variação linguística na escola e nas aulas de línguas, prejuízos estes que são originários do pouco investimento implantado na educação.

O ensino e a aprendizagem embasados na Sociolinguística Educacional promovem um ambiente escolar saudável e acolhedor, ameniza os estigmas linguísticos dentro e fora da sala de aula, valoriza as diferenças e corrobora com a reflexão e expansão do conhecimento linguístico do educando. É imprescindível que os docentes entendam a importância e veracidade da variação linguística e possam, mesmo com tantos empecilhos, de forma individual ou coletiva, trazer esse

conhecimento para o ambiente escolar, trabalhá-lo durante o ano letivo inteiro e promover discussões e reflexões com seus educandos sobre a mudança linguística, a variação linguística e o preconceito linguístico.

Referências

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim:** em defesa do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica.** São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos. Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística uma abordagem baseada no uso.** São Paulo: Cortez, 2011.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística.** Tradução: Marcos Bagno. Revisão Técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A LINGUAGEM DO CÁRCERE: UM MAPEAMENTO LINGÜÍSTICO DA PENITENCIÁRIA FEMININA DE FOZ DO IGUAÇU

Adriane Dequi Palma
Maridelma Laperuta Martins

Introdução

A linguagem é reconhecida como um reflexo da origem, dos pensamentos e da interpretação do mundo por parte das pessoas. Assim, aprofundar o entendimento sobre o outro não apenas melhora as relações interpessoais dentro de um grupo, mas também expande as oportunidades para aumentar a consciência das pessoas em relação à diversidade.

O interesse em investigar a linguagem no ambiente carcerário surgiu de minha experiência profissional como professora e policial penal. Em 2022, iniciei o mestrado em Ensino, impulsionada pela relevância do tema dentro de minha área de atuação e pelo trabalho realizado nas unidades prisionais. Essa vivência tem me impulsionado a buscar novas abordagens para essa população. Dessa forma, o objetivo de minha dissertação é analisar as variações linguísticas na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu, com foco nas diferenças, visando a utilizar o conhecimento das variações linguísticas para promover melhorias nas relações humanas, no ambiente prisional e na reintegração social.

Compreender as variações linguísticas de um grupo social é uma maneira de conhecer sua identidade e compreender as razões por trás de certos comportamentos adotados pelo grupo. Portanto, a análise das variações linguísticas presentes na fala das detentas contribui para ampliar o entendimento sobre essas mulheres e compreender as atitudes assumidas dentro do ambiente prisional.

A pesquisa se justifica pela ausência de dados sobre a comunicação interdialetoal das detentas da PFF-UP na cidade de Foz do Iguaçu. Buscamos verificar se há estudos relacionados à comunicação entre as custodiadas dessa unidade penal e não encontramos pesquisas anteriores, uma vez que a penitenciária foi inaugurada recentemente, em 2018.

Com uma experiência de quinze anos trabalhando em unidades prisionais, pude notar que os reclusos empregam uma linguagem distinta, a qual varia conforme a instituição penal em que estão detidos. Durante meu período como vice-diretora na PFF-UP, meu interesse em investigar a linguagem das detentas aumentou, assim como minha curiosidade em compreender um pouco mais sobre as suas trajetórias e os motivos que as levaram a adotar termos tão distintos do vocabulário convencional.

Ao longo das aulas do mestrado em Ensino, reconhecemos a importância do entendimento das variações linguísticas para combater os preconceitos relacionados ao ensino de forma geral. Compreendemos que essa compreensão deve ser adquirida desde a graduação, durante a formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, os estudos linguísticos revelam-se de extrema importância quando consideramos que a linguagem reflete toda a bagagem de vida do ser humano. A partir desse entendimento, estaremos aptos a respeitar e compreender as escolhas linguísticas de cada grupo dentro de seu contexto social.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo observar e analisar o vocabulário do ambiente prisional na PFF-UP. A pesquisa ocorre em um contexto social específico, marginalizado pela sociedade, e busca investigar as variações linguísticas presentes nesse grupo, evidenciando, por meio da linguagem, as mentalidades e os comportamentos de seus membros.

Os recursos linguísticos utilizados no sistema carcerário diferem da norma-padrão da Língua Portuguesa. Portanto, perguntamo-nos: como se manifesta a variedade lexical na comunidade da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu? Desse modo, nosso objetivo geral foi mapear a variação lexical na fala

da comunidade da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu - Unidade de Progressão. Assim como também analisamos e descrevemos o léxico na fala da comunidade da Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu e criamos um mapa linguístico (diastrático)¹ dessa comunidade.

É fundamental que os profissionais estejam familiarizados com o tema do “vocabulário prisional”, frequentemente negligenciado, assim como seus falantes, as detentas. Isso se mostra crucial para que consigam combater o preconceito existente em relação às variações linguísticas. É imperativo aceitar que as diversas formas de comunicação são legítimas e merecem respeito.

Metodologia de coleta de dados na pesquisa de campo

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para a coleta de dados da pesquisa de campo. Escolhemos uma abordagem qualitativa, permitindo-nos estabelecer um diálogo com os participantes, assumindo o papel de aprendizes interessados em suas experiências e em seus desafios. Descrevemos os procedimentos para acessar o campo de estudo e as dificuldades encontradas ao realizar entrevistas com detentas, levando em consideração suas condições de reclusão. Além disso, detalhamos os instrumentos metodológicos utilizados para coletar os dados e identificar os colaboradores da pesquisa.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, embasada na citação de Flick (2008, p. 24), o qual destaca que “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas, sim, práticas e interações do sujeito na vida cotidiana”. A análise qualitativa busca compreender o objeto de estudo por meio de

¹ Diastrático é o tipo de variação linguística que ocorre dentro de um espaço social; que se distribui ou diferencia considerando fatores extralinguísticos como profissão, sexo, escolaridade, faixa etária, classe social, diferente da variação diatópica, que é o que se distribui geograficamente. Por isso, não se trata de um atlas linguístico do espaço físico, como são os atlas, mas vamos utilizar a metodologia da Dialetoлогия para mapear um espaço social.

diferentes instrumentos, como fichas, questionários e entrevistas. Na pesquisa em questão, os dados foram coletados através de análises bibliográficas, observações e entrevistas, pois acreditamos que essa metodologia nos possibilitou explorar as variações linguísticas no ambiente carcerário.

Esse tipo de pesquisa foi considerado apropriado, pois estabelecemos uma conexão entre aspectos do comportamento humano – a linguagem – e um contexto particular – a comunidade prisional. Através da abordagem qualitativa escolhida, vislumbramos alcançar resultados mais precisos para nossa investigação, uma vez que o pesquisador imergiu no mesmo ambiente social dos participantes e interagiu diretamente com eles, através das entrevistas.

Com o objetivo de assegurar a conformidade ética das entrevistas realizadas com seres humanos, foi vital submeter previamente o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unioeste, por meio da Plataforma Brasil (consulte os anexos), antes do início das atividades de campo. Essa etapa se mostrou crucial para obter a autorização necessária para que a pesquisadora pudesse adentrar no ambiente de estudo.

Foram entrevistadas 27 mulheres privadas de liberdade, com idades variando entre 20 e 60 anos, todas cumprindo pena há mais de um ano, sendo custodiadas na PFF-UP, em outras unidades penais ou em comarcas.

Entrevistamos, também, seis professoras concursadas pelo estado, com mais de 10 anos de experiência na área e que lecionam na escola localizada dentro da unidade penal PFF-UP. O número de entrevistas com esse grupo foi limitado devido a um período de transição, durante o qual novos professores estavam iniciando suas atividades na penitenciária. Entrevistá-los com apenas um mês de trabalho na instituição não atenderia aos objetivos da pesquisa. Foi constatado que as professoras entrevistadas possuem especialização e estão continuamente se atualizando na área da educação no sistema carcerário, demonstrando grande afinidade

pelo trabalho com as reclusas e mantendo a crença na ressocialização.

Por fim, foram conduzidas entrevistas com 16 policiais penais e monitores de ressocialização penal, abrangendo tanto profissionais com vasta experiência no sistema prisional quanto aqueles que iniciaram recentemente, com aproximadamente um ano de atuação na área de segurança. Os monitores de ressocialização foram contratados por uma empresa privada para prestar serviços ao Estado, enquanto os policiais penais são funcionários concursados. A faixa etária desses entrevistados varia entre 21 e 51 anos. A maioria possui ensino superior completo, embora haja alguns ainda concluindo os estudos. Enquanto os policiais penais possuem mais de cinco anos de atuação no sistema carcerário, a maioria das monitoras de ressocialização está trabalhando nessa área há, no máximo, cinco anos.

É importante observar que todos os informantes tiveram seus nomes trocados por pseudônimos por questões éticas.

Por conta do ambiente de segurança rigorosa em nosso espaço social e da movimentação intensa de servidores e detentas, decidimos adotar os seguintes critérios para a seleção dos informantes, visando evitar interrupções nos procedimentos e assegurar a segurança da unidade penal:

- i. Detentas envolvidas em atividades nos canteiros de trabalho²;
- ii. Detentas que recebem webvisitas³;

² "Implantadas" é uma palavra frequentemente utilizada nas unidades penais e se refere à alocação de indivíduos em locais específicos, estando matriculados ou inscritos ali. Por exemplo, quando uma detenta é designada para o canteiro de trabalho de costura, ela está "implantada" nesse setor, indicando que trabalha na área de costura. Caso não seja mais viável sua permanência nesse trabalho, por qualquer motivo, ela será "desimplantada" do canteiro. O termo é empregado quando as detentas chegam à unidade penal, sendo "implantadas" no sistema. Todo o processo burocrático é realizado e seu nome fica registrado naquele local.

³ "Webvisitas" são visitas virtuais que representam uma ferramenta concebida para atender especificamente aos detentos que não têm a possibilidade de receber visitas presenciais, seja devido à distância geográfica de seus familiares, seja por qualquer outra razão que impossibilite tais visitas. Dessa forma, eles

- iii. Detentas fora da cela para realizar procedimentos específicos;
- iv. Para os funcionários e professores, foi apresentado o estudo que seria realizado e todos foram convidados a participar.

Decidimos empregar a observação e a entrevista como métodos de coleta de dados, com o objetivo de analisar a comunicação cotidiana dos falantes no contexto social em questão, destacando como uma variante linguística persiste ou desaparece na língua.

Optamos por adotar a observação não participante para investigar os diferentes termos utilizados na penitenciária. Ao longo de um mês, a pesquisadora esteve presente na unidade penal duas vezes por semana, com autorização da direção, para realizar observações e levantar o léxico empregado no ambiente. Durante essas visitas, foi possível transitar por todos os setores nos quais as detentas estavam presentes, observando seus comportamentos e interações. Todos os termos desconhecidos foram registrados para análise posterior na pesquisa. Foi uma experiência fascinante, pois, apesar da familiaridade com o ambiente, a presença da pesquisadora não estava relacionada à segurança, mas, sim, à observação imparcial. Essa abordagem foi essencial, pois acreditávamos que apenas as entrevistas não seriam suficientes para captar exatamente os elementos lexicais que pretendíamos investigar.

Após as observações na comunidade penal, elaboramos o Questionário Semântico-Lexical (QSL)⁴, composto por vinte e nove questões. O questionário foi aplicado por meio de entrevistas semiestruturadas, um método espontâneo no qual o entrevistador apresenta algumas perguntas predeterminadas no roteiro, enquanto o restante do processo se assemelha a uma conversa, por vezes informal e não planejada. As entrevistas foram conduzidas

conseguem se comunicar com seus familiares por meio de computadores.

⁴ Um questionário cujo objetivo é investigar o significado de determinados significados (por exemplo, perguntar: como se chama “um rio pequeno, de uns dois metros de largura?” para obter respostas como riacho/córrego) – exemplo retirado de: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/questionario_alib.pdf.

com as detentas, servidores da segurança e professores, e foram divididas em duas etapas:

1ª etapa: com questões voltadas para assuntos da vida pessoal e do cotidiano dos participantes, abordando aspectos da própria pesquisa qualitativa;

2ª etapa: com perguntas de linguística focadas na elaboração do mapa.

Utilizamos o QSL para levantar as variantes apontadas pelos informantes, o qual foi estruturado da seguinte forma: a pesquisadora apresenta o conceito de um objeto e espera que o participante responda com o nome que conhece.

Após a coleta de dados nas entrevistas, procedemos com o mapeamento lexical, utilizando as respostas dos participantes da pesquisa como base. Para a representação visual dos resultados, os dados coletados foram organizados em cartas, que consistem em representações cartográficas exibindo os dados obtidos durante as pesquisas de campo. Na área da Dialetoлогия, as cartas são utilizadas para mapear a distribuição espacial das variantes de uma variável linguística em um espaço físico específico. No contexto da nossa pesquisa, as cartas consistem em gráficos que ilustram o número de falantes (detentas, professores e funcionários da segurança) de cada variante dentro do contexto estudado.

A seleção das detentas considerou se estavam ou não estudando, o tempo de encarceramento e a faixa etária, enquanto os demais participantes da pesquisa foram escolhidos com base no tempo de serviço e na escolaridade. Optamos por realizar o mapeamento de duas maneiras para obter um entendimento mais amplo da linguagem utilizada pela comunidade prisional estudada. Inicialmente, tabulamos os dados coletados em quadros e, em seguida, representamos as respostas obtidas por meio de gráficos, combinando os fatores extralinguísticos identificados. Para tabular os dados provenientes das respostas dos entrevistados, foram identificadas as palavras mais frequentes presentes nas entrevistas. A partir desses dados, foram elaboradas

planilhas que consideram as variantes extralinguísticas previamente mencionadas.

Modelo teórico orientador da pesquisa

Nesta seção, abordamos o modelo teórico que norteou a nossa pesquisa. Inicialmente, utilizamos a Sociolinguística Variacionista de Labov (2008) como fundamento para o estudo, explorando as variações linguísticas em uso nas comunidades de fala. Além disso, os conhecimentos da Dialetoлогия (Aguilera, 2013) foram fundamentais para mapear a variação linguística no contexto da comunidade carcerária. Enriquecemos ainda mais as nossas discussões ao incorporar as contribuições do sociólogo Bourdieu, que ampliaram a nossa pesquisa ao oferecer diferentes perspectivas sobre a escrita.

A Sociolinguística é um campo da linguística que investiga as interações entre a língua e a sociedade, evidenciando a influência dos fatores sociais na organização das línguas. A abordagem da Sociolinguística Variacionista, que orientou o nosso estudo, analisa as variações linguísticas em uma comunidade de fala, levando em consideração as características linguísticas distintas de cada comunidade. Surgida nos Estados Unidos, em 1963, com William Labov (2008), postula que a língua deve ser estudada e observada no contexto social, sofrendo variações conforme o tempo e o espaço.

Labov (2008, p. 313) destaca que “a variação social implica a possibilidade de expressar a mesma ideia de diversas maneiras, ou seja, as variantes têm o mesmo valor de verdade ou referência, mas se distinguem em termos de significado social e/ou estilístico”. Portanto, é essencial analisar as mudanças linguísticas dentro do contexto social. Em seus estudos sobre a centralização dos ditongos na ilha de Martha’s Vineyard, Massachusetts, Labov (2008) considerou fatores como faixa etária, profissão, sexo, origem e atitude dos moradores da ilha para sua análise linguística. Martha’s Vineyard é reconhecida entre os linguistas como uma área significativa para a conservação do inglês americano: uma ilha

onde os falantes mantêm o 'r' em contraste com o restante da região. O linguista observou que os habitantes da ilha que buscavam preservar a tradição falavam de uma maneira específica, enquanto aqueles influenciados pelo modo de falar dos turistas variavam sua fala. A abordagem linguística de Labov é amplamente reconhecida como um estudo fundamental sobre variação e mudança linguística. Nesse contexto, o conjunto de variantes - diferentes formas de expressar a mesma ideia - é denominado variável linguística. As formas em variação referem-se às palavras que apresentam variação de acordo com o contexto em que são utilizadas. Desse modo, as variantes linguísticas representam as diversas maneiras de expressar a mesma ideia, e o conjunto dessas diferentes formas de expressão (variantes) é chamado de variável linguística.

Assim como o linguista Labov, o sociólogo Pierre Bourdieu (2018) argumenta que a língua não pode ser analisada isoladamente do seu contexto social, pois as variações linguísticas presentes na fala são influenciadas pelas relações de poder existentes na sociedade e afetam a inclusão social dos indivíduos. De acordo com a teoria de Labov (2008), o contexto em que estamos inseridos nos leva, de maneira inconsciente, a adotar características linguísticas semelhantes na fala. Dessa forma, em uma comunidade de fala, é possível identificar traços linguísticos distintos em cada grupo, com uma alta frequência de uso e normas linguísticas compartilhadas. Um exemplo disso é o estudo de Labov (2008) sobre a realização do *r* na ilha de Martha's Vineyard.

Enquanto o linguista destaca que os indivíduos variam sua forma de falar de acordo com a situação em que se encontram, para o sociólogo, o poder social determina a forma como aquele grupo se comunica. Existe uma relação entre dominantes e dominados, denominada mercado linguístico, caracterizada pela predominância de uma língua obrigatória em ocasiões e espaços sociais. Para Bourdieu (2018), o falante segue os padrões que lhe são impostos, moldando seu modo de falar de acordo com o ambiente em que se encontra.

Seguindo esse contexto, surgem indagações pertinentes: qual é o fator determinante que impulsiona as mulheres encarceradas a adotarem uma linguagem distinta? Seria essa mudança linguística influenciada pelo ambiente de confinamento ou uma imposição para se conformarem com as normas vigentes no sistema prisional? Nota-se que, no convívio entre elas, as reclusas empregam uma linguagem específica, porém, ao interagirem com indivíduos alheios a essa realidade (não aprisionados), passam a adotar uma linguagem mais convencional à sociedade em geral. Essa adaptação na forma de se comunicar, de acordo com o interlocutor, pode ser considerada um mecanismo de preservação para as detentas.

A abordagem de Bourdieu sobre o campo social e o habitus oferece uma perspectiva intrigante para a compreensão das relações de poder, comportamentos e identidades dentro da penitenciária. Sua análise sobre como as detentas adotam comportamentos e linguagens específicas dentro das penitenciárias, bem como a noção de pertencimento e identidade emerge desse ambiente, é verdadeiramente perspicaz. Bourdieu enfatiza a interconexão entre o habitus e o campo, destacando como as práticas cotidianas são moldadas pela interação desses elementos. Suas reflexões sobre a relação entre a estrutura social e a ação individual oferecem uma base sólida para compreender as complexidades do ambiente prisional.

A maneira como ele relaciona o ambiente social com as práticas individuais através do habitus é muito relevante para analisar as dinâmicas observadas nesse contexto. É notável como Bourdieu enfatiza a interconexão entre o habitus e o campo, destacando como as práticas cotidianas são moldadas pela interação desses elementos. Suas reflexões sobre a relação entre estrutura social e ação individual certamente oferecem uma base sólida para compreender as complexidades do ambiente prisional.

Esses conceitos elucidam como o ambiente social exerce influência sobre as variações linguísticas observadas nas penitenciárias. Apesar das experiências individuais, as pessoas

tendem a adotar as características do ambiente para se adaptarem à nova realidade em que estão inseridas.

Além disso, utilizamos o conhecimento da Dialetoлогия para mapear um espaço social específico, a comunidade prisional, concentrando-nos no léxico. A Dialetoлогия é reconhecida como um ramo da ciência da linguagem desde o século XIX, tendo como seu fundador o linguista italiano Graziadio Isaia Ascoli, que enfatizou a importância dos estudos dialetais e desenvolveu um método de análise dos diversos dialetos italianos. Isso despertou o interesse dos linguistas dentro de áreas geográficas específicas (diatópicas) levando em consideração fatores geográficos das regiões.

No contexto brasileiro, os estudos foram divididos em três etapas, conforme Isquerdo (2013). A primeira fase (1826-1920) foi dedicada aos estudos das especificidades lexicais do Português brasileiro, resultando na produção de dicionários e vocabulários. A segunda fase teve início em 1920, com a publicação de “Dialeto Caipira”, abrangendo pesquisas de natureza gramatical. Destaca-se a importância dessa obra como marco inicial dos estudos dialetais. A terceira fase foi caracterizada pelo interesse nos estudos de geografia linguística, culminando na elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. O Decreto n.º 30.643, de 20 de março de 1952, instituiu a principal finalidade da Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa: a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Nessa mesma fase, foi publicado o “Guia para estudos dialectológicos”, uma obra de referência nas pesquisas dialetais que enfatiza a necessidade de criar uma “mentalidade dialectológica” entre os pesquisadores brasileiros. Paralelamente, foram criados alguns atlas linguísticos regionais, como o Atlas Prévio dos Falares Baiano (APFB), considerado o Primeiro Atlas Linguístico brasileiro em 1963. Ao longo dos anos, os estudos sobre os diferentes dialetos se expandiram por todo o país, levando cada região a criar seu próprio atlas linguístico. Isquerdo (2013) também discorre sobre uma quarta fase, iniciada com o surgimento do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB) na última década do século XX.

As orientações para o ALIB incluíram requisitos como perfil dos informantes, nível de instrução, localidades, números de pontos, tipos de questionário e quantidade de questões. Para garantir o rigor científico, as pesquisas seguiram passos metodológicos que envolviam a preparação da pesquisa, execução dos inquéritos, exegese e análise dos materiais recolhidos e divulgação dos resultados obtidos.

Diante da globalização, surge a necessidade de aprimorar o método, buscando apresentar nos atlas não apenas as variações diatópicas relacionadas às diferenças geográficas, mas também as diastráticas referentes às diferenças entre os estratos socioculturais de determinada comunidade e as diafásicas que são as diferenças entre os tipos de estilos decorrentes das circunstâncias no momento da fala. Essa ampliação do escopo se deve à necessidade também de coletar dados sociais para obter resultados mais abrangentes.

Portanto, o mapa que elaboramos para demonstrar a linguagem da comunidade em estudo é o diastrático e não o diatópico, diferenciando-se dos atlas linguísticos que mapeiam os espaços físicos. Dessa forma, nossa pesquisa concentra-se na integração dessas teorias para examinar as variações linguísticas dentro de uma comunidade de fala, seguida pela criação de um mapa linguístico diastrático dessa mesma comunidade. Acreditamos que o incremento no estudo das diversas comunidades linguísticas no Brasil, em consonância com a desconstrução da crença na homogeneidade da língua, contribui para a superação de preconceitos linguísticos.

Vivência intramuros: explorando a linguagem no ambiente prisional

Na obra "Manicômios, prisões e conventos" (2005), o sociólogo canadense Erving Goffman estudou o processo de institucionalização de indivíduos em ambientes que ele denominou "instituições totais". Esses locais de residência e trabalho abrigam um grande número de pessoas em situações

semelhantes, separadas da sociedade por um período prolongado, levando uma vida controlada e formalmente administrada.

Goffman (2005) refere-se aos residentes dessas instituições como "internos" e destaca que os responsáveis pelo controle e direção desses internos são os membros das equipes dirigentes.

Assim como Bourdieu, Goffman (2005) identifica os grupos dentro das instituições totais como opressores (equipe dirigente) e oprimidos (internados). Os primeiros moldam os comportamentos dos últimos por meio da vigilância e da imposição de regras. Essa distinção entre os grupos evidencia o poder exercido um sobre o outro. Portanto, para o autor, navios-escolas, penitenciárias, conventos, mosteiros e instituições que requerem procedimentos específicos para a realização de tarefas são consideradas instituições totais.

Nesse contexto, Goffman (2005) ressalta que, ao adentrar o ambiente prisional, o indivíduo traz consigo uma concepção de si formada em seu ambiente doméstico. No entanto, ao ingressar na prisão, é despojado de seus pertences pessoais, desde suas roupas até seus documentos, perdendo assim os sinais "clássicos" de pertencimento à sociedade. Ao trocar suas roupas pelo uniforme da instituição, o indivíduo inicia um processo de perda de suas identidades anteriores, submetendo-se às normas impostas pela instituição.

Conforme Goffman (2005, p. 25), "o interno percebe que perdeu certos papéis devido à barreira que o separa do mundo exterior. Geralmente, o processo de admissão também acarreta outras formas de perda e humilhação." É evidente, no entanto, que a entrada no sistema prisional representa uma despedida do mundo exterior e da antiga rotina de vida, marcando o início de uma nova vida com regras e costumes definidos.

Também observamos a mortificação do eu no processo de contaminação social, no qual o indivíduo é colocado em uma cela com pessoas de diferentes faixas etárias, orientações sexuais e classes sociais, frequentemente sendo obrigado a conviver com pessoas indesejáveis.

Após a experiência de mortificação do eu, os internados começam a se familiarizar com as regras da instituição. Nas penitenciárias, são comunicadas aos detentos as normas para permanência no local e, ao chegarem às celas, os demais internos transmitem as regras de convivência daquele ambiente. Nesse momento, é reforçado o conceito de campo de Bourdieu, que engloba todos os espaços nos quais se desenvolvem relações entre dominantes e dominados, incluindo as relações entre funcionários e detentos, e entre os próprios detentos.

Goffman (2005) destaca que os internados, especialmente os recém-chegados, vivem com uma angústia crônica em relação à obediência às regras e às suas consequências. Eles fazem um esforço persistente e consciente para evitar problemas, o que muitas vezes leva a renunciar a certos níveis de sociabilidade com seus colegas.

O DEPPEN (Departamento Penitenciário do Paraná) está estruturado em regionais, sendo cada uma responsável pelas penitenciárias e cadeias públicas pertencentes àquela área geográfica. Todas as regionais seguem as mesmas normas, sendo divididas apenas para facilitar a gestão e assegurar a excelência no trabalho de Gestão Penal. A 9ª regional abrange os municípios de Assis Chateaubriand, Foz do Iguaçu, Medianeira e Palotina. A Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu (PFF-UP), foco de nossa pesquisa, está sob a jurisdição dessa regional e tem capacidade para custodiar 280 detentas, todas em regime fechado, entre provisórias e condenadas, preferencialmente com perfil para Unidade de Progressão⁵.

Ao analisar a comunidade prisional, identificamos grupos distintos que demandam análises específicas. Dentro do grupo das detentas, observa-se uma organização com características diferenciadas, incluindo um modo de falar e uma cultura próprios. Os funcionários são percebidos de maneiras diferentes pelas

⁵ As UPs têm como objetivo preparar os indivíduos para a reintegração na sociedade, oferecendo cursos profissionalizantes, aulas para conclusão dos estudos e oportunidades de trabalho. Estão fundamentadas na justiça restaurativa, uma possibilidade de abordagem que se contrapõe à culpabilização, proporcionando uma reflexão sobre o conflito.

detentas: algumas encaram tais profissionais como mantenedores de segurança, enquanto outras acreditam que estão ali para auxiliar na ressocialização. Os professores são vistos como transmissores de conhecimento e agentes de reinserção social. Todos os grupos sofrem influência do “habitus” no sistema prisional.

Percebemos que as interações frequentes entre professores e detentas levam a um conhecimento mais profundo em relação ao vocabulário específico das detentas. As professoras entrevistadas demonstram compreensão do discurso das detentas e buscam esclarecimento e aprendizado quando confrontadas com um vocabulário desconhecido. As docentes consideram interessante o emprego desse linguajar, classificando-o como um vocabulário específico e próprio das detentas.

Quanto aos funcionários encarregados da segurança, a maioria está familiarizada com os termos e demonstra interesse por essa forma de comunicação. A utilização desse vocabulário é vista como meio de estabelecer proximidade, com alguns funcionários incorporando esses vocábulos em seu dia a dia, enquanto outros optam por não os adotar.

Esses aspectos destacam a complexidade da comunicação e integração dentro do ambiente prisional, evidenciando a importância de compreender e se adaptar às particularidades desse contexto. O vocabulário da comunidade prisional é moldado pela relação interpessoal e pela proximidade entre as detentas, que utilizam outros vocábulos para estabelecer contato, demonstrar parceria e expressar sentimentos mais intensos, devido ao ambiente peculiar em que vivem.

As detentas desenvolvem uma variedade linguística distinta como meio de identificação do grupo, reação e resistência à sociedade e à realidade em que se encontram, recorrendo ao uso de “gírias” para facilitar a interação no ambiente prisional. Esses fatores realçam a importância da linguagem como ferramenta de identificação, resistência e interação dentro do contexto prisional, evidenciando a necessidade de compreender as particularidades desse ambiente para uma comunicação eficaz.

O linguajar difere entre os diferentes espaços prisionais, tanto nas comarcas como nas penitenciárias, demonstrando a influência do meio no modo da fala, conforme defendido por Labov (2008). Durante as entrevistas com policiais penais com experiência em unidades masculinas, foram constatadas que as detentas se comunicam e se expressam de forma distinta dos detentos masculinos, utilizando menos gírias.

Ressaltamos, ainda, que, além das diversas formas de comunicação sonora, as detentas utilizam uma linguagem gestual própria, diferente da Língua de Brasileira Sinais (LIBRAS), criando sinais próprios para facilitar uma comunicação silenciosa, mas eficaz para manter segredos na galeria⁶.

Esses aspectos evidenciam a diversidade linguística e comunicativa presente nos ambientes prisionais, salientando a importância de compreender as particularidades desses espaços para uma comunicação efetiva e empática.

A variação linguística presente na fala das detentas da PFF-UP traz expressões que as diferenciam de outros falantes não encarcerados. Por exemplo, a expressão “passar a mão na cara” tem um significado específico dentro desse contexto. Isso evidencia as variantes linguísticas que surgem quando diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa são observadas em contextos diferenciados.

Eu acho que é próprio para o lugar. Não tem como a gente chamar a jega de cama. Porque não é a nossa cama, então é uma jega. O x não é o nosso quarto, então é um x. Lá fora, a gente não fala. A gente não vai falar, vou para a minha jega. Vou falar, vou para minha cama. Aqui é característico da cadeia. Não é uma obrigação. É o linguajar da cadeia mesmo, entende? Ah, eu acho que eu já acostumei. É estranho falar, mas eu acostumei já (Detenta Tulipa).

A fala da detenta Tulipa, de acordo com as definições de Labov (2008) e Bourdieu (2018), demonstra como a língua é moldada pelo ambiente social em que estamos inseridos. Ela enfatiza como certas

⁶ Nome dado ao pavilhão que abriga todas as celas.

expressões são características do ambiente prisional e reflete sobre o fato de ter se acostumado a esse modo de falar.

Além disso, durante a pesquisa sobre a linguagem nas penitenciárias, foi observado que, à medida que o sistema se torna mais precário, há um aumento no uso do linguajar diferenciado pelas detentas, possivelmente como forma de chamar atenção para o descaso social vivido e para expressar o mundo ao seu redor. Esses aspectos destacam a importância de compreender a influência do ambiente prisional na linguagem e na comunicação das detentas, evidenciando como a linguagem é reflexo do contexto social em que é utilizada.

O estudo revela que a maioria dos servidores, tanto da área da segurança quanto professores, não apenas compreende, mas também acaba por utilizar os dialetos das detentas dentro do sistema carcerário durante suas interações com os presos. Isso evidencia que a linguagem é construída por meio das práticas sociais, estabelecendo uma convergência entre os servidores e as detentas no uso do mesmo vocabulário para se comunicar e interagir.

No entanto, é importante salientar que a maioria dos servidores e detentas se refere ao vocabulário da comunidade prisional de forma depreciativa, carregando preconceito em relação à expressão linguística. Essa atitude ressalta a necessidade de uma reflexão sobre o tratamento dado à linguagem utilizada no contexto prisional e como isso reflete preconceitos e estigmas sociais.

Lá fora, se chegar falando a gíria da cadeia, eu não consigo entender. E ainda tem o preconceito. Tipo, já basta a gente ter o histórico que a gente tem. Então, daí, como que eu vou trabalhar num restaurante, chegar pra atender alguém falando a gíria? Imagina que loucura! (Detenta Flor).

Portanto, esses aspectos destacam como a linguagem é influenciada pelo ambiente social e como as atitudes em relação a ela podem revelar preconceitos e estigmas presentes na sociedade.

Explorando o vocabulário distintivo da comunidade da PFF-UP: um mapeamento lexical

É notável como as detentas recorrem à criação de palavras para expressar seus pensamentos e sentimentos, mesmo em um ambiente restrito como o da prisão. Esse comportamento evidencia a busca por formas de comunicação que possam transmitir com precisão suas experiências e percepções.

Analisando as entrevistas, percebemos que algumas palavras foram mencionadas de forma unânime pelos entrevistados, indicando uma convergência significativa em suas respostas. A análise dessas palavras pode revelar aspectos importantes da cultura e das experiências compartilhadas dentro do ambiente prisional. Respostas convergentes por todos os entrevistados: “jega”, “praia”, “boi”, “estoque” e “pipa”. Em seguida, apresentamos as questões com respostas e significados:

Questão 05. Como se chama o lugar que é utilizado para dormir? (cama)

JEGA. Vem do jumento que carrega pessoas; nesse sentido, na jegá, o indivíduo deita-se para dormir.

Questão 16. Como se chama o lugar utilizado para dormir na cela quando todas as camas estão ocupadas? (chão)

PRAIA. A explicação dada para a utilização desse vocábulo é que, ao deitar-se no chão, as detentas lembram da areia da praia, quando deitam para relaxar ou tomar banho de sol. Nesse caso, o termo utilizado continua na função de substantivo.

Questão 22. Como se chama o lugar utilizado para fazer as necessidades básicas? (vaso sanitário)

Na penitenciária feminina, dentro das celas, no espaço destinado ao banheiro, há um vaso sanitário, o qual é chamado de BOI. No passado, as necessidades (urinar e defecar) eram realizadas em um orifício no solo, com uma forma que se assemelhava à cabeça de um boi, o que justifica a origem do termo.

Questão 25. Como se chama o objeto cortante feito dentro das celas, que pode ser usado para perfurar pessoas? (perfurante, não se

trata de um objeto específico, como no caso dos outros termos, mas de algo que as presas fazem a partir de matérias perfurantes ou que podem ser usados como arma, não tendo assim um nome específico).

ESTOQUE, substantivo masculino, que significa um conjunto de mercadorias armazenadas em um depósito. No ambiente prisional, o termo estoque significa um objeto confeccionado pelas presas e utilizado para furar, dar uma estocada em alguém.

Questão 26. Como se chama o bilhete utilizado para recados? (bilhete)

O bilhete, na comunidade carcerária, é chamado de PIPA. Esse termo é utilizado por todos, sem exceção. Pipa, substantivo simples, brinquedo que voa de acordo com a força empregada e o vento. Contudo, nesse caso, o objeto desloca informações necessárias.

Neste momento, apresentaremos o mapeamento linguístico de duas palavras identificadas como frequentes na PFF-UP. Será realizada uma análise das variações linguísticas associadas a fatores extralinguísticos, tais como faixa etária, escolaridade atual e tempo de encarceramento para as detentas, e escolaridade e tempo de trabalho na unidade penal para os docentes e outros funcionários de segurança.

Questão 7. Como se chama o objeto com tinta utilizado para escrever?

Tabela 1 – Respostas das detentas para a questão 7

Fator extralinguístico	Requisitos	Bailarina	Pena
Idade	Até 30 anos de idade	07	04
	31 a 60 anos de idade	08	06
Estudante	Sim	13	03
	Não	02	07
Tempo de cárcere	Até 2 anos de cárcere	02	01
	3 a 5 anos cárcere	05	03
	6 a 16 anos de cárcere	08	06

Fonte: a autora, 2023.

Tabela 2 – Respostas professores e funcionários da segurança para a questão 7

Fator extralinguístico	Requisitos	Bailarina	Pena
Escolaridade	Ensino Médio	02	-
	Ensino Superior	07	02
	Especialização	10	-
Tempo de trabalho em unidades penais	Até 10 anos de serviço	08	03
	11 a 22 anos de serviço	11	-

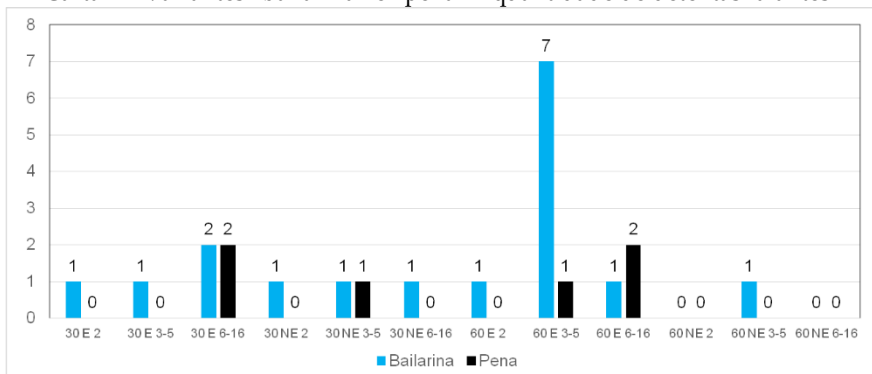
Fonte: a autora, 2023.

Ao analisar as respostas das detentas para essa questão, na Tabela 1, nota-se que o termo “bailarina” aparece mais do que o termo “pena”. As detentas com até trinta anos de idade demonstram um uso mais significativo do vocábulo “bailarina” em comparação com aquelas com mais de trinta anos. O mesmo padrão é observado ao considerarmos a variável da escolaridade: aquelas que frequentam a escola tendem a usar o termo “bailarina”, enquanto a maioria das que não estudam respondeu ‘pena’ à questão. Em relação ao tempo de encarceramento, ambos os vocábulos se destacam.

É interessante notar que todas as professoras responderam “bailarina” ao serem questionadas, como pode ser verificado na Tabela 2. Isso está em consonância com o que foi observado durante a pesquisa, sugerindo que a proximidade entre as professoras e as alunas pode resultar em maior conhecimento de certos vocábulos. Da mesma forma, os profissionais da segurança também demonstraram maior conhecimento do termo “bailarina” em comparação com o termo “pena”.

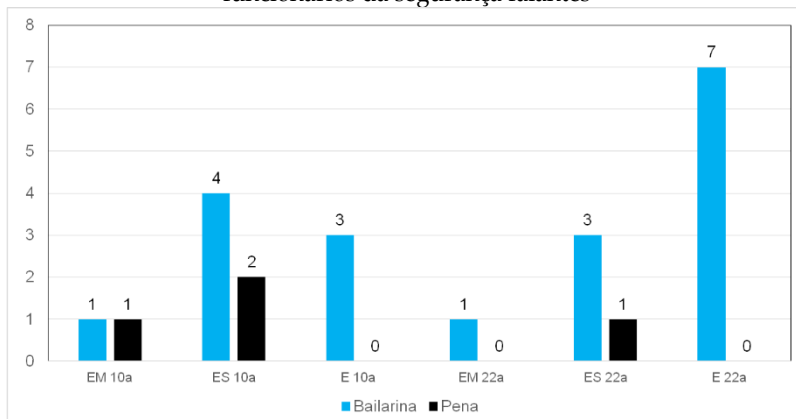
Apresentamos, a seguir, as cartas com a combinação dos fatores extralinguísticos já mencionados, para a melhor compreensão sobre a variação lexical da comunidade em estudo.

Carta 1 – Variantes “bailarina” e “pena” – quantidade de detentas falantes



Fonte: a autora, 2024.

Carta 2 – Variantes “bailarina” e “pena” – quantidade de professores e funcionários da segurança falantes



Fonte: a autora, 2024.

Nessa pergunta, de acordo com os números da Carta 1, recebemos como resposta “bailarina” em todas as combinações ao comparar o fator de até trinta anos de idade e detentas que estudam, enquanto apenas dois grupos se manifestaram em relação ao termo “pena”. As respostas confirmam as referências anteriores, corroborando a constatação de que este último termo não é amplamente utilizado na unidade penal quando todos os fatores são analisados.

Já a análise da Carta 2 revela que os funcionários e professores também têm amplo conhecimento da palavra "bailarina", embora conheçam em número significativo a palavra "pena".

Através das análises das entrevistas e da literatura, constatamos que diversos termos possuem o mesmo significado em diferentes unidades prisionais no Brasil, evidenciando um vocabulário distintivo dentro dessa população. Em relação à PFF-UP, observamos que as palavras "jega", "praia", "boi", "estoque" e "pipa" são predominantes em toda a comunidade, sendo utilizadas tanto por detentas quanto por funcionários e professores.

Outros termos "diferentes" apresentam maior variabilidade em relação à sua utilização, e foi confirmado que o tempo dentro do sistema, tanto de encarceramento quanto de trabalho, influencia significativamente na sua utilização e familiaridade. Além disso, observamos que as pessoas mais velhas utilizam mais esses termos do que as mais jovens. Em relação ao nível de escolaridade, aqueles que não frequentaram a escola dominam o vocabulário diferenciado em comparação com aqueles que tiveram acesso à educação formal.

Não foram observadas diferenças significativas nas respostas entre as internas matriculadas nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Durante as entrevistas, as internas que frequentam o Ensino Superior afirmaram repetidamente que não utilizam mais esses termos específicos. Acreditamos que elas responderam com base no conhecimento adquirido e adaptam seu vocabulário de acordo com a pessoa com quem estão se comunicando no momento.

Conclusão

A pesquisa buscou investigar a linguagem diferenciada utilizada na Penitenciária de Foz do Iguaçu, contextualizando o ambiente estudado e questionando os aspectos linguísticos e sociais das detentas, professores e funcionários. Foram exploradas as razões do uso da linguagem pelas detentas, a compreensão por

parte dos funcionários e professores, o processo de formação desse linguajar e outros aspectos socioculturais ligados aos falantes.

A variedade linguística, no nível lexical, da comunidade da penitenciária é fascinante devido à diversidade. As detentas utilizam termos diferenciados para estabelecer conexões entre si, facilitando as relações interpessoais e a gestão de situações comuns no sistema carcerário. A linguagem envolve associações de significados a objetos e situações do cotidiano, sendo essencial para a comunicação entre elas.

Os termos utilizados exigem esforço adicional para compreensão devido às comparações e ideias implícitas presentes. Além disso, esses vocábulos não apenas servem para comunicação secreta, mas também funcionam como forma de identificação de grupo e interação social.

A linguagem adotada pelas detentas é uma maneira de expressar suas crenças, alegrias e dificuldades no ambiente prisional, sendo fundamental para se destacarem e se comunicarem efetivamente dentro do sistema penitenciário. Os funcionários de segurança e professores conseguem compreender essa forma de comunicação, facilitando a interpretação dos significados dos termos criados.

A pesquisa destaca a importância da compreensão e valorização das diferentes formas de expressão linguística, incentivando a reflexão sobre práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística.

Referências

AGUILERA, Vanderci. de Andrade. **A geolinguística no Brasil:** trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 30.643, de 20 de março de 1952.** Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. Brasília: Diário Oficial da União, 22 mar. 1952.

BOURDIEU, Pierre. **Conceitos Fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOFFMAN, Erwing. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ISQUERDO, A. N. Atlas regionais em andamento no Brasil: perspectivas metodológicas. *In*: AGUILERA, V. de A. (org.). A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2013. p. 333-356.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARTE 2

PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM

CONVITE DE CASAMENTO: CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO PELA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Paula Marina Mendes
Mariangela Garcia Lunardelli

Introdução: um convite à pesquisa

Este artigo pretende apresentar recortes da pesquisa desenvolvida em dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado, da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu-PR, a qual procurou analisar as dimensões do convite de casamento pela perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e propor sua didatização para o Ensino Médio (Mendes, 2022). O capítulo em pauta neste livro refere-se somente à configuração do gênero, com exemplos de alguns convites de casamento.

Por apresentar contextos de produção, circulação e recepção próprios, interlocutores envolvidos em suas posições ideológicas, conteúdo temático único, estrutura composicional definida e marcas linguístico-enunciativas peculiares, o convite de casamento traz grandes possibilidades de estudo na área dos estudos dialógicos da linguagem.

Esta pesquisa teórica caracteriza-se por ser de natureza social, pertencendo à Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa de base interpretativista, com análise documental por amostragem. A geração de dados se configura a partir dos convites de casamento cedidos pelas famílias, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da instituição, registrada sob n.º CAAE: 51655221.0.0000.0107.

Para a realização desta pesquisa, selecionaram-se os textos-enunciados pertencentes ao gênero discursivo convite de casamento, dentro de uma sequência cronológica estabelecida. Para os limites deste artigo, fazemos menção à análise de três convites de casamento que pertencem a duas famílias, seguindo os pressupostos bakhtinianos, configurando o gênero a partir dos elementos analisados: i) contexto de produção; ii) conteúdo temático; iii) estrutura composicional; e iv) marcas linguístico-enunciativas.

Nesse sentido, a grande questão do estudo foi: “Como seriam as dimensões extraverbal e verbovisual do convite de casamento, à luz da perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso?”, tendo como objetivo geral discutir os conceitos relacionados ao escopo do gênero do discurso pela perspectiva do Círculo de Bakhtin e pelos estudos dialógicos da linguagem brasileiros. E teve como objetivos específicos: i) contextualizar histórica e socialmente o casamento como cerimônia/evento; e ii) identificar as dimensões extraverbal e verbovisual de textos-enunciados do gênero discursivo convite de casamento.

Fundamentação teórico-metodológica

A pesquisa ancora-se em dois eixos: i) o eixo teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010; 2013; 2016; Volóchinov, 2013, 2018), de base filosófico-linguística, para o estudo dos textos-enunciados do gênero discursivo convite de casamento; e ii) o eixo teórico sobre o contexto histórico do casamento, tendo em vista a cerimônia de casamento como evento sócio-histórico-discursivo, por Del Priore (2007, 2011), Engels (2012), Gandra Jr. (1983) e Prost e Vincent (1992).

Na pesquisa em questão, valemo-nos da perspectiva do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros discursivos para estudarmos os convites de casamento. Desse modo, entendemos que o texto-enunciado apresenta e é definido como um todo em um contexto espaciotemporal (cronotopo), relacionado às dimensões sociais/ideológicas. O enunciado é ideológico, como constata os

estudos bakhtinianos e do Círculo, e sua permanência em dada esfera de atividade humana determina o seu cronotopo, os seus interlocutores e os seus propósitos comunicativos.

De acordo com Bakhtin (2016), só falamos e escrevemos por meio de enunciados em suas formas relativamente estáveis – os gêneros do discurso. Assimilamos a língua pelos enunciados e gêneros, que organizam tanto o nosso discurso como suas formas linguísticas. A comunicação seria impossível se tivéssemos de criar cada gênero e cada enunciado em cada processo de discurso. Os gêneros são tão diversos quanto as situações de produção, de posição social dos interlocutores e de relações de reciprocidade entre eles. Nesse sentido, afirmamos que o convite de casamento se configura como gênero discursivo.

Os gêneros discursivos possibilitam a prática social, visto que abrangem a organização de sentidos, a estrutura para a construção da ação social; são, então, instrumentos da interação humana. A teoria do gênero discursivo de Bakhtin, e seu Círculo, representa a valorização do real significado de utilização da língua. Baseando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, entende-se a ideia de que a natureza real da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem por uma enunciação isolada, mas pelo fenômeno social da interação discursiva (Volóchinov, 2018). Considera-se ainda o conceito de dialogismo, no qual a compreensão de um enunciado acontece nos sentidos renovados e inovados, na relação tempo-espço, e na alternância entre os interlocutores, os sujeitos do discurso. Sobre a diversidade de gêneros do discurso, Bakhtin afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

O conceito de “dialogismo” refere-se a uma designação elaborada pelos membros do Círculo de Bakhtin, para fazerem

menção a uma concepção de linguagem constituinte dos postulados teóricos elaborados pelo grupo. Esse conceito esclarece a ideia principal dos estudos do Círculo a respeito da interação discursiva, lugar em que os sujeitos se constituem como tal, mediante as relações dialógicas, ao produzirem seus enunciados. Estes (escritos e orais) estão relacionados a diferentes campos da atividade humana, com suas ideologias.

Bakhtin (2016) propôs três elementos constituintes para os gêneros do discurso: i) os temas: conteúdos ideologicamente marcados; ii) a forma composicional: elementos comunicativos e semióticos de organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva pertencentes ao gênero; e iii) marcas linguístico-enunciativas ou estilo: recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. Conforme o autor, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão relacionados à totalidade do enunciado e à especificidade de um determinado campo da comunicação.

O conteúdo temático não se refere apenas ao assunto, mas também abrange distintas finalidades de sentido para um determinado gênero do discurso. De acordo com Volóchinov (2018, p. 228), “o tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence”. Desse modo, entendemos que o conteúdo temático é específico do gênero conforme o seu contexto de produção e circulação. Assim, o tema pode ter um significado diferente, de acordo com o momento e as condições de produção do enunciado. E, dessa forma, o tema está relacionado ao estilo. Nas palavras de Bakhtin:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (Bakhtin, 2016, p. 18).

Desse modo, cada gênero discursivo apresenta um tema, o que determina sua forma composicional e seu estilo. As marcas linguístico-enunciativas ou estilo são constituídas pelos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. Assim, o estilo e o tema atendem às imposições do gênero, mas o estilo não se reduz ao gênero, também manifesta as peculiaridades próprias de cada enunciador.

De acordo com Bakhtin, “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*” (Bakhtin, 2016, p. 38, grifos do autor). Sobre a forma/construção/estrutura composicional, esta se difere da forma linguística pela sua flexibilidade e plasticidade e também “no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante” (Bakhtin, 2016, p. 39). Portanto, flexível e estável ao mesmo tempo.

Conforme Costa-Hübes (2017), quando se trata de um texto-enunciado verbovisual (que contempla diferentes linguagens como cores, imagens, escrita etc.), é importante atentarmos para o predomínio das cores, o tamanho das letras, as imagens em destaque, o posicionamento das imagens no texto etc. Ao analisarmos todos esses elementos nos convites de casamento, podemos compreender os convites como visão de mundo de uma sociedade, em torno de um evento único/irrepetível: o casamento.

De acordo com Gandra Jr. (1983), o casamento é um evento coletivo, antes que pessoal. Ele estabelece o modo como as sociedades constituem a vida coletiva. No momento em que se casam, as pessoas estão, ao mesmo tempo, realizando os seus objetivos pessoais como respondendo aos “objetivos” de uma sociedade. Assim sendo, o casamento é a instituição que estabelece o modo como a sociedade entende e legitima determinadas relações entre homens e mulheres, definindo um modelo individual de relacionamento entre eles.

Considerando o aumento de poder nas relações mediante o casamento, segundo Engels (2012), em “tempos idos”, para o cavaleiro, barão ou príncipe, o matrimônio era um ato político, por

meio de novas alianças. Até o final da Idade Média, a maioria dos matrimônios continuou sendo um assunto do qual os interessados – os noivos – não participavam. Assim, os matrimônios, em sua grande maioria, eram tratados sob o viés do caráter de transação política repleta de acordos e alianças de poder de duas casas, a união amorosa praticamente deixada de lado.

De acordo com Duby (1989, p. 11), a instituição matrimonial funciona como mecanismo de “regulação, oficialização, controle, codificação” do sistema cultural. Isso porque não é apenas a reprodução dos indivíduos mediante casamentos arranjados, mas também do sistema cultural que os reúne e ordena suas relações. Duby pontua a instituição do casamento como:

uma firme estrutura de ritos e de interditos: de ritos, pois se trata de publicar, quero dizer, tornar público e, dessa forma, socializar, legalizar um ato privado; de interditos, pois se trata de traçar a fronteira entre a norma e a marginalidade, o lícito e o ilícito, o puro e o impuro (Duby, 1989, p. 11-12).

De acordo com Del Priore (2007), o início da colonização marca o início da história do casamento no Brasil, desde a chegada dos portugueses à costa brasileira, acompanhados pela Igreja Católica. Existia um esforço muito grande no sentido de que a colonização brasileira fosse feita sob a bandeira do catolicismo. Portanto, essa preocupação com o matrimônio vai estar presente desde as cartas jesuíticas, com os padres conclamando o rei de Portugal a enviar ao Brasil órfãs, ou meninas de ruas, prostitutas até, para se casarem com os portugueses.

Na primeira metade do século XX, conforme Prost e Vincent (1992, p. 87), “casar era formar um lar, lançar as bases de uma realidade social nitidamente definida e claramente visível dentro da coletividade.” Assim, em 1930, para as classes burguesas, priorizavam-se os valores morais, a profissão e a fortuna, tendo como objetivo a união conjugal, a procriação e a preservação do patrimônio; e “dar sustento e auxílio mútuo ao longo de uma vida que se anunciava penosa” para as classes mais pobres (Prost; Vincent, 1992, p. 87).

Avançando para a segunda metade do século XX, em nossa pesquisa (Mendes, 2017), observamos que, em 1950, o Brasil vivia uma época de ascensão da classe média, atravessada pelos valores conservadores e moralistas, repercutindo nas relações familiares e no casamento:

O país confiante e esperançoso testemunhava o desenvolvimento e a industrialização com o fim da Segunda Guerra Mundial, gerando aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres. Entretanto, a distinção entre os papéis de homens e mulheres eram nítidos. Nos ideais dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem chance à objeção. Suas relações eram atravessadas pela virgindade, namoro, casamento, honra, filhos e aventuras fora do casamento (Mendes, 2017, p. 30-31).

O casamento ganha força e caráter ano após ano, atravessando séculos de história. Ficou “em risco” com a revolução sexual dos anos 1960, recebendo novas configurações. Contudo, atualmente se mantém o costume de muitos símbolos e cerimônias tradicionais.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi criada a justiça de paz, na qual o casamento fica sob a sua competência. Em 1996, a união estável foi estruturada pela Lei n.º 9.278 (Brasil, 1996). E o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi regulamentado por meio da Resolução n.º 175, de 14 de maio de 2013 (Brasil, 2013). O Supremo Tribunal Federal reconheceu a inconstitucionalidade de distinção de tratamento legal às uniões estáveis constituídas por pessoas de mesmo sexo.

A união conjugal entre pessoas mediante ato familiar/religioso, carregada de ritos, torna-se um ato civil, fazendo parte de uma realidade social, e modifica-se, por fatores culturais, econômicos e sociais, de classe e de gênero. A união matrimonial deixa de ser um ato de procriação, união de poder entre casas da alta sociedade e de ter a mulher como moeda de troca. Intensificam-se as mudanças de relacionamento afetivo na sociedade e a união de duas pessoas que se amam ganha força para decidirem se querem ou não se casar. A história da instituição do casamento

acompanha o progresso social, à medida que novos casais vêm se consolidando, renovando/inovando costumes e ritos. Dessa maneira, percebemos uma grande transformação nos conceitos de casamento, família, homem e mulher inseridos na sociedade, reverberada nos convites de casamento.

Conforme nossa pesquisa (Mendes, 2017), apontamos que a prática de enviar convites tornou-se comum na Europa durante a Idade Média, entre os nobres, em substituição aos antigos pregoeiros. Popularizou-se ainda mais com o surgimento, posterior, da litografia e da imprensa. No entanto, somente após a Segunda Guerra Mundial é que os convites passaram a ser difundidos entre a classe média urbana do Ocidente em geral.

Antes do surgimento da imprensa em 1447, não havia nenhuma maneira para dispersar informações em massa. Pessoas que coordenavam festas e casamentos naquela época também. A forma de convidar os indivíduos era muito diferente: geralmente enviavam um mensageiro para anunciar a festa de casamento que seria realizada. Convites escritos como os de hoje não eram possíveis, mesmo após a impressão, pois a maioria das pessoas era analfabeta e apenas as mais ricas e “bem-educadas” da sociedade poderiam ler um convite. Mas, lentamente, o convite de casamento se consolidou.

Famílias de origem nobre contratavam monges calígrafos para escrever seus informes, os quais continham o selo/brasão da família com cera. Nos costumes antigos da Europa, os casamentos eram anunciados por meio de um pregoeiro que saía nas ruas transmitindo em alta voz as informações do casamento; desse modo, qualquer pessoa que ouvisse poderia comparecer ao evento.

Quando a gravura surgiu, por volta do ano de 1600, houve certas modificações: um gravador era meticulosamente contratado para esculpir uma placa de metal para que os convites pudessem ser impressos. O processo era caro e a classe média, que estava em ascensão, começava a se tornar rica e poderia não só ler, como também se dar ao luxo de ter convites gravados e impressos. Esses

convites eram gravados e impressos com tinta e era utilizada uma camada de tecido sobre eles.

Com o advento da Revolução Industrial, em meados de 1700, as máquinas assumiram a tarefa de produção em massa de convites. O crescimento no uso da papelaria requintada, atribuído ao período Pós-Segunda Guerra Mundial, foi inspirado na elaboração da impressão termográfica, a qual, embora não tenha a delicadeza e nitidez da gravura, é uma técnica econômica de imprimir letras em alto-relevo.

As tradições do casamento para muitas sociedades e casais são muito significativas; no entanto, elas se reinventam, assim como é o caso dos convites de casamento. Não se trata exclusivamente do convite, mas de todos os detalhes que deixam o casamento com uma identidade só dele. Atualmente, os convites de casamento podem ser escolhidos desde a papelaria fina até estilos mais ousados, tradicionais, artesanais, modernos, e a nova tendência com o avanço das tecnologias são os modelos de vídeo convite.

A configuração do gênero discursivo convite de casamento

Para os limites deste capítulo, mencionamos aqui brevemente a análise de três convites de casamento que pertencem a duas famílias. Denominamos os convites por famílias, cujos nomes se referem às bodas do primeiro convite da família analisado. Nesse caso, apresentamos os convites das famílias “Ônix” e “Papel”. Os convites de casamento da família “Ônix”, neste estudo, pertencem ao sobrinho, no ano de 2010, e o convite dos tios, no ano de 2018. Os convites de casamento da família “Papel” pertencem aos noivos, no ano de 2021. A análise refere-se às dimensões extraverbal e verbovisual dos enunciados, apresentados na seção anterior.

O primeiro convite, da família “Ônix”, data de 2010, pertencente ao sobrinho. Na época, os noivos viviam na cidade de Assis Chateaubriand, Paraná. Esse convite é personalizado e único, foram os próprios noivos que o confeccionaram, de forma caseira. De acordo com a cedente, a noiva é professora de Biologia no

estado e o noivo é professor de Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

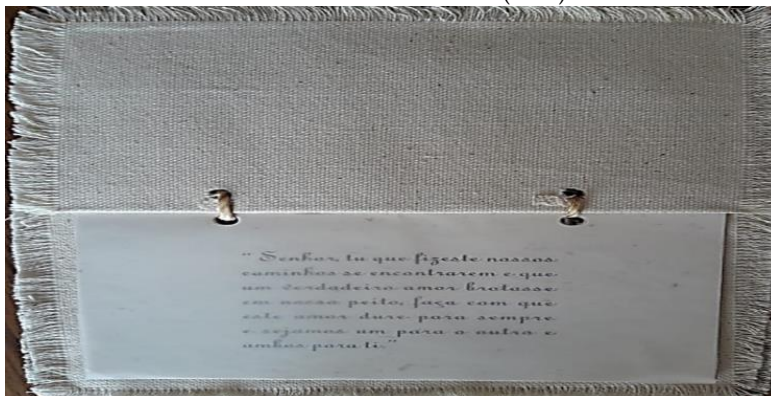
O convite não contém envelope, foi elaborado de maneira artesanal em formato de livrinho. Foi utilizado um tecido branco, que aparenta ser de juta, bastante utilizado em artesanatos, amarrado ao meio com corda de sisal; na frente foram coladas algumas folhas de árvore – que remetem à natureza, objeto de estudo da noiva, professora e bióloga. Na parte interna do convite, o papel aparenta ser sulfite branco, embora amarelado com o tempo, e com papel de seda sobreposto, contendo a seguinte frase: “Senhor, tu que fizeste nossos caminhos se encontrarem e que um verdadeiro amor brotasse em nosso peito, faça com que este amor dure para sempre e sejamos um para o outro e ambos para ti.” Salientamos o verbo brotar, outra referência à noiva bióloga. A seguir, imagens sobre o convite:

Figura 1 – Reverso e anverso do convite de casamento – família “Ônix” – sobrinho (2010)



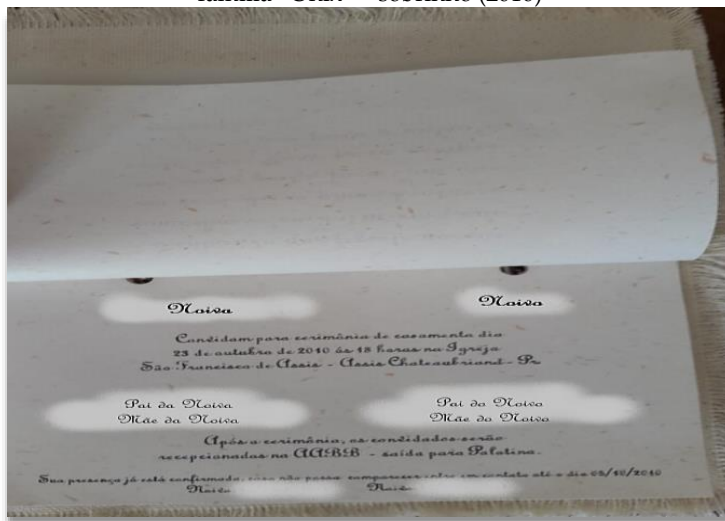
Fonte: os cedentes.

Figura 2 – Frase do convite de casamento – família “Ônix” – sobrinho (2010)



Fonte: os cedentes.

Figura 3 – Interior do convite de casamento – família “Ônix” – sobrinho (2010)



Fonte: os cedentes.

No interior do convite, encontramos as informações do evento. Observamos no topo que quem convida são os noivos, provavelmente por já serem independentes e conviverem juntos. Os nomes dos noivos se destacam em negrito e fonte maior do corpo do texto. Destacamos neste convite: a fonte de todo o texto,

de forma centralizada na cor preta, normalmente usada em convites de casamento; os números de hora, data e ano seguem um estilo mais informal, na forma numérica. Na sequência, temos o nome dos pais dos noivos e o local da recepção. Logo abaixo, encontramos uma inovação a outros convites: a nota de rodapé “Sua presença já está confirmada”, indicando que apenas os convidados que não fossem comparecer ao evento deveriam entrar em contato pelo número de celular dos noivos. Em resumo, no convite de casamento da família “Ônix”, que pertence ao sobrinho, observamos o trabalho artesanal personalizado, elaborado com muito carinho caseiro e com referências à profissão da noiva.

O segundo convite da família “Ônix” data de 2018, pertencente aos tios – aqui se trata de casal homoafetivo. Na época, os noivos viviam na cidade de Nova Odessa, município de São Paulo. O convite, comparado ao do sobrinho, de 2010, demonstra que não se trata de uma cerimônia da esfera religiosa, trazendo a inovação: a conquista do direito de um casal homoafetivo poder se casar.

Apresentamos, na figura 4, o interior desse convite de casamento. Quem convida são os noivos. Podemos perceber, no topo, a palavra “Convite” apresentada em formato de título, com fonte maior do que todo o corpo do texto e em negrito, remetendo à solicitação da presença do convidado. O corpo do texto está centralizado, a fonte de todo o texto está em itálico na cor preta, fonte normalmente usada em convites de casamento.

Em relação às marcas linguístico-enunciativas do convite, observamos o uso do pronome possessivo em “nosso casamento”; o uso da ênclise e do infinitivo: “a realizar-se”. Os números de hora, data e ano seguem um estilo mais informal, pois esses elementos estão na forma numérica. Na sequência, encontra-se o local da comemoração do evento, realizado em uma chácara; podemos inferir que se trata de uma festa para familiares e amigos íntimos do casal.

Figura 4 – Interior do convite de casamento –
família “Ônix” – tios (2018)



Fonte: os cedentes.

O convite não contém envelope, foi produzido em um papel branco que reflete a luz. No topo, um toque de luxo: imagens de duas rosas douradas com folhas e arabescos, uma em cada lado da palavra “Convite”. As bordas do convite são em um tom de dourado envelhecido, a cor dourada significando luz e prosperidade. Os nomes dos noivos em preto se destacam no centro do texto: dentro de um coração dourado em formato de arabesco. O dourado no convite branco é usado de maneira harmônica e equilibrada.

Entre inovações e regularidades, o convite nos mostra que houve mudanças culturais significativas nesta família em 2018, um convite que demonstra menos formalidade e destaca a união de duas pessoas que se amam – um casal homoafetivo que conquistou o direito de se casar – e festejar seu casamento –, o que antes era de exclusividade dos casais heterossexuais.

O terceiro convite de casamento analisado pertence à família “Papel”, no ano de 2021. Os noivos moram juntos há algum tempo e resolveram concretizar o enlace matrimonial. Conforme a cedente, eles estavam preparando o evento desde 2019. A cerimônia deveria ter sido realizada em 2020, porém, devido ao contexto da pandemia

da covid-19, por questões sanitárias, decretos estaduais e municipais, a cerimônia só pode ser realizada em novembro de 2021. O casal vive na cidade de Foz do Iguaçu. O momento do enlace matrimonial sempre foi um sonho dos cônjuges, mas as condições financeiras para a realização do matrimônio os fizeram adiar o sonho e eles preferiram investir no lar do casal.

Posteriormente, passaram não apenas a frequentar as missas da Igreja Católica da comunidade a que o casal pertence, mas também a participar ativamente da organização dessa igreja, ele como presidente e ela, coordenadora e professora de catequese. Com uma atuação mais ativa na comunidade religiosa, o casal sentia que faltava o enlace matrimonial com a bênção de Deus na Igreja. Conforme a cedente, após algumas “cobranças” do padre e com certa estabilidade financeira, os cônjuges resolveram realizar o sonho da união da instituição do casamento civil e religioso. Contudo, com a pandemia da covid-19, esse momento precisou ser adiado, por questões sanitárias e regras de distanciamento enfrentadas nessa crise. O casal não se deixou abalar com o adiamento, procurou fazer do evento um momento único, e uma forma de ficar na história do casal foi a elaboração do próprio convite de casamento.

Outra inovação foi o vídeo convite. Para evitar o contágio da covid-19, os noivos encaminharam para os convidados por *WhatsApp* vídeos convites para os aceites dos padrinhos, assim como a todos os convidados para a confirmação da cerimônia e da festa. Observamos a atitude valorativa dos noivos, pois, junto ao convite físico, os noivos se preocuparam em elaborar um bilhete com recados de segurança, medidas protetivas contra a covid-19, a que os convidados deveriam aderir nos momentos da cerimônia e da recepção. Além disso, o convite não foi destinado a convidar apenas os familiares e amigos queridos, mas também um momento de cuidado e carinho com aqueles mais amados. Conforme a cedente, os noivos deixaram de convidar avós e tios mais idosos, por serem mais vulneráveis à contaminação da covid-19. A seguir, a imagem do convite:

Figura 5 – Frente do convite de casamento – família “Papel” – noivos (2021)



Fonte: os cedentes.

O convite de casamento da família “Papel” é personalizado, confeccionado pelo próprio casal. Eles escolheram o *layout*, as cores, as imagens e o produziram pelo computador, imprimiram na impressora de casa, colaram fitas e cristais, tudo de modo artesanal. O convite não contém envelope, dividindo-se o papel em duas partes, retangulares, com a abertura nas duas pontas.

Ao abrir o convite, podemos identificar no topo a seguinte frase: “Acredite, isso é realmente um convite de casamento. Parece mentira... Mas a hora chegou! Vamos casar!!!”. Notamos a expressão “realmente”, advérbio que tem em conta a realidade, ao ponto de os convidados terem que acreditar que, por mais que o casal já morasse junto há algum tempo, que era real, verdadeiro o convite à cerimônia do casamento. Também a frase “Parece mentira...”, evidencia aos convidados que o convite era real e não se tratava de uma informação falsa ou brincadeira. Em “Mas a hora chegou!”, inferimos que, apesar do tempo em que estão juntos, aquela era a hora, o momento de concretizarem o enlace matrimonial. Por fim, a frase “Vamos casar!!!”, remete à instituição do casamento. Podemos

perceber a alegria dos noivos com o uso de três pontos de exclamação no final da frase, indicando a entonação das emoções. Do mesmo modo, identificamos que os noivos utilizam o verbo casar sem ser pronominal: vamos casar e não vamos nos casar, o que indica a variação do Português brasileiro.

Em seguida, encontramos, na frase “Venha fazer parte do lindo momento em que diremos “Sim” diante de Deus”, o uso do adjetivo lindo, configurando-se como elemento linguístico-enunciativo marcante, a palavra sim escrita com letra maiúscula no meio da frase, significando que o casal já disse sim para a sua união há muito tempo, mas faltava dizer o sim diante de Deus (o que era o mais importante para o casal) e, no que diz respeito à Igreja, diante da sociedade católica.

Quem convida são os noivos com a bênção de seus pais. Os noivos procuraram expressar, no convite, o seu estilo, com elementos mais modernos, como as cores e as gravuras. A arte dourada em formato de pergaminho, em volta da parte interna do convite, que remete às cores da decoração da festa, as rosas no canto direito do convite, que remetem à cor do vestido das madrinhas e a gravata dos padrinhos. O que chama atenção no meio do convite é a caricatura do casal, pois a noiva foge dos padrões de um vestido branco, aparecendo ali com um vestido preto, o que denota elegância, simplicidade e grande inovação. A caricatura está entre o nome dos noivos em fonte maior do corpo do texto e em negrito, estes se destacam logo abaixo de duas alianças entrelaçadas.

As marcas linguísticas básicas não se alteram: a informação da realização do casamento, com o uso da ênclise e do infinitivo – “a realizar-se”. Os números de hora, data e ano seguem um estilo mais informal, pois esses elementos estão na forma numérica, auxiliando o convidado a se localizar nas informações. Os convidados são informados de que serão recepcionados em salão de festas de uma associação.

Há uma frase, logo ao final do convite: “Juntos com Deus em nossas vidas, não há estrelas que não podemos alcançar e nem sonhos que não podemos realizar”. Pesquisamos que se trata de

uma frase comum em convites de casamento, porém a frase original é: “Juntos, não há estrelas que não possamos alcançar. Nem sonhos que não possamos realizar, porque somos um para o outro e ambos para Deus”. Assim, notamos que o casal modificou um pouco a frase, incluindo: “Juntos com Deus em nossas vidas”, remetendo à religiosidade deles. Observamos a troca do verbo “possamos”, forma conjugada do verbo poder na 1ª pessoa do plural do presente do subjuntivo, por “podemos”, 1ª pessoa do plural do presente do indicativo. Assim, inferimos na frase modificada pelo casal a certeza de que eles vão alcançar estrelas e conquistar sonhos. Logo ao final do convite, há os números de celular dos noivos para a confirmação da presença dos convidados.

Esse convite fica marcado na história – do casal e de nossa pesquisa –, pelo enfrentamento à pandemia da covid-19, pelo fato de o casal ter aguardado o momento certo em que fosse liberado o retorno das cerimônias presenciais religiosas e civis, por terem o cuidado de não convidar familiares idosos e amados, a fim de evitar possível contaminação.

Após termos encerrado nossa análise dos três convites de casamento, podemos perceber sua configuração, considerando as dimensões extraverbal e verbovisual dos enunciados. No decorrer dos anos aqui representados pelos convites, nas primeiras décadas do século XXI, observamos a configuração social de duas famílias, por meio de seus convites de casamento, envolvendo gerações distintas. Na caminhada que se inicia entre os casais na decisão de compartilhar suas vidas, sonhos e esperanças, a instituição do casamento é uma celebração carregada de tradições, inovações e simbolismo, e o convite faz parte de todo esse contexto. O convite de casamento é o texto-marco, que contempla, ao mesmo tempo, o passado e o futuro – os momentos já vividos pelo casal e a história que se inicia com o casamento. No futuro, é possível também contemplar esse resgate da memória afetiva desse dia tão especial para o casal e os familiares.

Dos modelos tradicionais aos mais modernos e aos elaborados de maneira artesanal, inferimos que houve algumas modificações

no gênero discursivo convite de casamento. A principal delas nos mostra que os interlocutores mudaram, pois quem está convidando não são tão somente os pais, presentes no modelo tradicional, mas agora também são os noivos, que têm uma vida independente da dos pais e/ou que moram juntos; alguns noivos passam por uma nova configuração social, com a conquista de direitos e leis, como os casais homoafetivos que passam a ter o direito de se casarem.

Por outro lado, o convidado continua sendo o mesmo: os familiares, os mais íntimos da família e amigos. No contexto atual da contaminação da covid-19, como foi o caso do convite de casamento da família “Papel” 2021, evidenciamos o “não convite” aos familiares mais vulneráveis: deixar de convidar foi um ato de amor e carinho para com o próximo.

Podemos perceber que os eventos continuam acontecendo, para essas famílias: desde algo religioso/civil até a uma cerimônia que não envolve nenhuma religião. O lugar das cerimônias muda: não se casa mais apenas na igreja ou no templo, mas se faz uso de locais não religiosos. Na contemporaneidade, não apenas o padre na esfera religiosa, mas também o cerimonialista e o juiz de paz, na esfera civil, passam a ser quem preside o enlace matrimonial dos noivos, com novas relações afetivas e novos espaços para o casamento.

Considerações finais

Neste capítulo, estudamos e refletimos sobre o contexto sócio-histórico do casamento e do convite de casamento. Analisamos textos empíricos a partir da teoria bakhtiniana e, dessa forma, configuramos o gênero discursivo convite de casamento, por meio de 3 convites cedidos por 2 famílias dentro de uma sequência cronológica estabelecida.

A análise dos convites de casamento nos levou à consideração de que houve mudanças significativas de relacionamento afetivo na sociedade, que tem passado por transformações e processos de construção familiar: de uma sociedade com valores mais conservadores para uma sociedade mais criativa e aberta para

novos amores. No entanto, o grande tema que é a união de duas pessoas que se amam permanece, cada indivíduo tem a sua linguagem do que é o amor e esse sentimento passa a ter mais direitos de escolhas. O rito do casamento para novos casais que vêm surgindo é uma passagem para formarem novas famílias.

No decorrer das discussões desta pesquisa, refletimos sobre o casamento, o papel da mulher na sociedade e as suas relações de poder. Nesse quesito, temos a reflexão acerca do “sentimento de Cinderela”: a sociedade ainda espera que a “maioria” das mulheres deva se casar e viver feliz para sempre com o seu príncipe encantado, como narram os contos de fadas, muito similar às primícias da história da instituição do casamento, a qual nos mostra que a mulher era vista como propriedade de relações de poder e submissa ao homem. No entanto, com o caminhar e a transformação da sociedade, hoje temos mulheres empoderadas ocupando outros lugares na sociedade e em sua vida profissional. Por fim, percebe-se uma sociedade em que homens e mulheres caminham por direitos iguais. A modernização dos costumes supõe condições de igualdade para uma transformação nos conceitos de casamento e dos novos enlances familiares na sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, [1952-1953] 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.278, de 10 de maio de 1996**. Regula o § 3º do art. 226 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19278.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n.º 175, de 14 de maio de 2013**. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas do mesmo sexo. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DUBY, George. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. Tradução: Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GANDRA JUNIOR, Domingos da Silva. **Casamento e sociedade em transformação**. Belo Horizonte: Fase, 1983.

MENDES, Paula Marina. **O convite de casamento como gênero discursivo: um estudo de sua configuração**. 2017. 164 p. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. 2017.

MENDES, Paula Marina. **O gênero discursivo convite de casamento: configuração e proposta didática para aulas de Língua**

Portuguesa. 2022. 164 p. Dissertação (Mestrado em Ensino).
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. 2022.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. **História da vida privada.**
Vol. 5: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia
das Letras, 1992.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A palavra na vida e a palavra na
poesia: introdução ao problema da poética sociológica. *In:*

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e
outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, [1926] 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem.**
2. ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

DISCUTINDO O ENSINO DO POEMA E DO HAICAI INFANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elissandra Fatima Conceição Rios
Mariangela Garcia Lunardelli

Introdução

No presente capítulo deste livro, apresentamos alguns dados de nossa dissertação de mestrado (Barros, 2024), focando especificamente no capítulo em que analisamos os estudos selecionados no levantamento bibliográfico acerca de poema/poesia e haikai infantil. Para atender às orientações estabelecidas neste capítulo em relação à sua extensão, trazemos, de forma sucinta, o que desenvolvemos em nossa dissertação.

A pesquisa realizada na dissertação de mestrado fundamenta-se no conceito de gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana. O intuito do estudo foi elaborar uma proposta didática do gênero discursivo haikai brasileiro infantil que contemple, em seu escopo, o trabalho com as práticas discursivas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística). Assim posto, procuramos, primeiramente, revisar a literatura concernente aos estudos sobre os gêneros discursivos e gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. Em seguida, identificamos, nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu-PR, como era considerado o gênero discursivo haikai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de realizar levantamento dos principais estudos realizados nos últimos anos no campo didático sobre o gênero selecionado. E, por fim, propusemos caminhos didático-metodológicos para o ensino do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I. A investigação buscou visibilizar o gênero discursivo haikai brasileiro

infantil, ainda pouco conhecido e com poucas produções científicas, a fim de contribuir com sua futura inserção nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira, refletimos sobre os estudos voltados para o ensino do poema/ da poesia em sala de aula, no que concerne ao Ensino Fundamental I e II. Analisamos como essas pesquisas têm abordado o poema/ a poesia nas aulas de Língua Portuguesa (LP) e quais os encaminhamentos pedagógicos relacionados aos gêneros discursivos poéticos.

Já na segunda seção, seguimos a mesma linha de raciocínio, porém direcionamos nosso foco para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil e como ele tem sido trabalhado nas aulas de LP do Ensino Fundamental I. Ressaltamos que, em nossa dissertação, a análise foi realizada de forma mais detalhada e extensa.

O poema na escola: discussão de pesquisas

Tratemos do poema na sala de aula, como ele tem sido concebido dentro dos espaços escolares nos últimos anos, além da sua contribuição para o ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹. O primeiro ponto que chamamos à atenção é o trazido por Sorrenti (2007), ao afirmar que uma das alegações dos professores, quando questionados sobre não levar poemas para a sala de aula, tem como principal justificativa apresentada a falta de conhecimento sobre como trabalhar o gênero, além da exigência de tempo e paciência.

Percebemos que tal justificativa vem ao encontro de outro apontamento trazido pela autora: a organização desse ensino, marcada pelo utilitarismo, em cuja classificação o poema/ a poesia

¹ A maioria dos estudos apresentados neste capítulo refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental, pois, em nossa pesquisa, encontramos grande número de estudos para esse nível de ensino e alguns raros sobre os anos iniciais; no entanto, entendemos que as reflexões propostas e os apontamentos dos pesquisadores cabem também ao Ensino Fundamental I, por isso, justifica-se a menção desses estudos.

não se encaixa, justamente por sua construção artística. Infelizmente, “em geral, participam dessa área denominada “não lucrativa” em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro” (Sorrenti, 2007, p. 17).

Outro fator observado pela autora é que os professores se sentem mais confortáveis em trabalhar com a gramática e não com o texto poético, o qual exige mais “emoção”. Desse modo, ao pensar no poema na sala de aula, atentamo-nos às questões que permeiam o espaço escolar e a prática docente dos professores. Conforme Sorrenti (2007, p. 18):

[...] a escola, agindo assim, pode sufocar a imaginação criadora dos alunos ou, se não a sufoca, enfraquece-a, em vez de estimular sua capacidade de criar. Independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos no poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

Cabe pontuarmos que o ensino de poema/poesia na sala de aula deve abarcar práticas que vão além de questões gramaticais, da estrutura da língua, isto é, ao levar o poema/ a poesia para os espaços escolares, é primordial pensarmos em uma prática docente que corrobore com um ensino significativo, contemplando não somente todas as práticas discursivas como leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, mas também esse olhar para o artístico, para a emoção, para as significações possíveis em cada verso do poema.

Diante disso, a fim de observarmos os estudos mais recentes voltados ao ensino de poema/poesia nas aulas de LP, trazemos a seguir um quadro com as principais pesquisas encontradas em nosso levantamento bibliográfico. Ressaltamos que selecionamos aquelas que se voltassem ao ensino de poema/poesia. Para tanto, utilizamos o recorte temporal de 2017 a 2022 e dispusemos do banco de teses e dissertações da CAPES, *Google* acadêmico e também ampliamos para livros de editoras conhecidas

nacionalmente. Como palavras-chave para a busca, recorremos a: “poema/poesia na sala de aula”, “poema/poesia no ensino fundamental I” e “poema/poesia nas aulas de Língua Portuguesa”. A seguir, expomos as obras selecionadas:

Quadro 1 – Pesquisas sobre poema/poesia no Ensino Fundamental

ANO	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2016	O jogo fascinante da linguagem poética, no mundo das palavras e vivências	PDE – Produção didático-pedagógica	Rosangela Campioto
2019	Um guia para levar a poesia para a sala de aula	Artigo	Lia Araujo Miranda de Lima Marlova Gonsales Aseff
2020	Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental	Dissertação de Mestrado	Gabriel Castilho Maia
2020	A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I	Artigo	Flávio Renato Santos Andréia Osti Neide de Brito Cunha
2020	O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no ensino fundamental	Artigo	Neluana Leuz de Oliveira Ferragini Karine Giroto Barbara
2021	A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC	Artigo	Andrea Portolomeos Simone Aparecida Botega
2021	A presença da poesia infantil no livro didático do 5º ano do ensino fundamental	TCC	Meires Ferreira de Barros

2021	Letramento literário: Práticas de leitura poética no 6º ano do ensino fundamental	Dissertação de mestrado	Márcia Andrade Marques
2021	Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula	Dissertação de mestrado	Albaneide Maria da Silva Félix
2021	O poema na sala de aula, o objetivo de trabalhar da educação infantil até o ensino fundamental I e a não familiaridade do gênero pelos professores: revisão de literatura	Artigo	Silvana Andrade de Castro
2021	Estratégias de leitura para o poema: propostas de atividades para o ensino fundamental II	Dissertação de mestrado	Luiz Danilo Rodrigues da Silva
2022	Leitura de textos poéticos nos anos finais do ensino fundamental	Capítulo 3 do livro: <i>Leitura e Ensino de Língua</i>	Mirian Hisae Yaegashi Zappone
2022	A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema	Capítulo 10 do livro: <i>Leitura e Ensino de Língua</i>	Renilson José Menegassi Ângela Francine Fuza Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Fonte: Barros (2024).

Observamos que os estudos supracitados discorrem sobre as práticas discursivas com poemas em sala de aula, além da análise de documentos educacionais e de livros didáticos. A seguir, tecemos algumas reflexões acerca de alguns dos estudos mencionados.

Campioto (2016), em sua produção didático-pedagógica (PDE)², desenvolve uma unidade didática do gênero discursivo

² A produção didático-pedagógica é a elaboração intencional do professor PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. Esta elaboração,

poema para as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, para as aulas de LP. A autora considera que, diante de nossa realidade contemporânea na qual a internet, a televisão e outros meios de comunicação atuais, favorecem o pouco interesse à leitura convencional, é necessário contribuir para um fazer pedagógico que resgate esse interesse para a leitura e, principalmente, para o texto poético. Desse modo, a proposta é organizada em 9 etapas, em que são realizadas as seguintes atividades: “leituras dramáticas, declamações, uso de vídeos e da multimídia em geral que favoreçam o contato com a linguagem poética, bem como de autores selecionados e consagrados da poesia contemporânea” (Campioto, 2016, p. 7). A autora traz, na última etapa da sua unidade didática, de maneira breve, atividades direcionadas ao gênero haicai; assim, além de contribuir com atividades voltadas ao ensino de poema/poesia, também colaborou para pensarmos no trabalho com o gênero haicai.

Já Lima e Aseff (2019) apontam, em seu estudo, que há uma negligência do ensino de poema/poesia na educação básica. As autoras propõem, então, algumas possibilidades para levar poemas para a sala de aula, haja vista que encontraram “poucos recursos práticos para auxiliar o trabalho do professor com a poesia” (Lima; Aseff, 2019, p. 286). Corroboramos com essa consideração das autoras, pois, no levantamento bibliográfico, encontramos poucos trabalhos que tivessem como objeto de estudo o ensino de poesia no Ensino Fundamental I e no II.

Diante disso, as autoras, ao observarem em suas pesquisas que há poucos recursos práticos para auxiliar o trabalho do professor com a poesia, apresentam, primeiramente, o aporte teórico, em que discutem a poesia, de acordo com alguns autores e, em seguida, indicam sugestões de livros para todas as séries do Ensino

seguindo a definição proveniente do latim *elaborare*, significa preparar com detalhes o material, organizá-lo de modo a contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica (Paraná, s/d, p. 1).

Fundamental I, II e Ensino Médio. Nesse contexto, as autoras defendem que

a seleção de conteúdos teóricos sobre o gênero poético teve como objetivo oferecer ao professor uma noção rápida de tópicos nos quais ele poderá buscar aprofundamento futuro, conforme seu interesse e necessidade. Outro objetivo deste artigo foi o de mostrar que os textos poéticos levados para a escola não precisam se limitar aos clássicos e que também pode ser proveitoso ler e conhecer poetas contemporâneos. Já a tabela de sugestões de títulos adequados a cada ciclo da Educação Básica tem o propósito de facilitar as escolhas do professor para planejar as suas ações, pois reúne autores e obras cujo valor literário é reconhecido (Lima; Aseff, 2019, p. 310).

Maia (2020) demonstra, em sua pesquisa, que o material didático desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Paulo traz pouca visibilidade e até mesmo ausência do gênero poema, ratificando, assim, a pouca relevância dada a esse gênero por parte das políticas públicas que desenvolvem os materiais didáticos que chegam às nossas salas de aula. Com o intuito de dar luz ao gênero poema, Maia (2020) desenvolve uma proposta didática que tinha como ponto de partida poemas trazidos pelos materiais analisados em sua pesquisa, a fim de promover práticas pedagógicas que contribuam para a inserção do poema nas aulas de LP no Ensino Fundamental II.

Já Santos, Osti e Cunha (2020) discutem a escrita do gênero poema no Ensino Fundamental I. As autoras buscaram avaliar, a partir da aplicação de sequência didática (SD) nas aulas de LP do 5º ano do Ensino Fundamental I, “os componentes internos (conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional) de um gênero textual escrito por alunos” (Santos; Osti; Cunha, 2020, p. 532).

Resumidamente, a pesquisa desenvolvida pelas autoras com relação à escrita do gênero poema demonstrou que os resultados das produções escritas, relacionados às atividades desenvolvidas pela docente, permitem que este estudo conclua primeiramente que a presença da SD é necessária para o sucesso da escrita do gênero. Porém, a SD pode contribuir muito ou pouco para essas escritas: colaborará mais quando os docentes elaborarem as

intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do gênero textual e menos quando os professores apenas propuserem atividades de correção sem se atentar às reais necessidades/dificuldades de escrita do grupo (Santos; Osti; Cunha, 2020). Nesse contexto, observamos que, ao desenvolver uma prática pedagógica que se preocupa com as reais necessidades dos estudantes no momento da escrita, bem como apontam as autoras, há o favorecimento de um resultado muito mais significativo nas produções finais.

Ferragini e Barbara (2020) também trazem uma proposta didática e argumentam que o “escolhido para a elaboração das atividades neste trabalho foi o poema, por acreditarmos e defendermos a importância desse gênero dentro das salas de aula e por ponderarmos os motivos da dificuldade que os professores têm de trabalhá-lo” (Ferragini; Barbara, 2020, p. 16). Logo, verificamos, mais uma vez, a preocupação com o gênero discursivo poema, dentro de uma perspectiva em que as autoras explicitam:

[...] é preciso que o trabalho com os gêneros vá além do ensino gramatical, é preciso estudar todas as suas formas, características, condições de produção, efeitos de sentidos, valores e avaliações que perpassam o discurso, pois assim, poder-se-á pensar em uma aprendizagem em que o aluno se torne um leitor e produtor eficaz de enunciados. (Ferragini; Barbara, 2020, p. 19).

Dessa maneira, ao nos direcionarmos ao ensino de poemas na escola, é indispensável discutirmos sobre as propostas curriculares. Portolomeos e Botega (2021), ao refletirem sobre as orientações da BNCC, expõem que o texto oficial está distante da prática diária do professor, logo, “o ensino de literatura pautado por ele parece que terá grandes dificuldades para ser efetivado de modo a garantir a demanda humanizadora presente no próprio documento” (Portolomeos; Botega, 2022, p. 292).

Refletindo sobre esses apontamentos, percebemos diversos fatores que merecem nosso olhar quando pensamos no ensino de literatura e consequente poema/poesia na escola. Um exemplo é a necessidade de políticas públicas, e aí voltamos aos currículos que

regem o ensino de LP na educação básica, os quais, como apontam Portolomeos e Botega (2021), trazem avanços, mas muitos pontos obscuros, relacionados principalmente à base teórica adotada.

Elas, ainda, defendem que o conhecimento teórico é essencial para analisarmos os documentos educacionais com um olhar crítico, a fim de observar como o trabalho nas aulas de literatura pode ser mais significativo a ponto de contribuir com a compreensão do aluno em relação ao texto literário. Em outras palavras, as autoras indicam a necessidade de um olhar analítico para os documentos educacionais e possíveis reflexões em formações continuadas, com o intuito de favorecer práticas pedagógicas significativas para o ensino de literatura nos espaços escolares.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre o haikai brasileiro infantil nas escolas, a partir das pesquisas discutidas.

O haikai na escola: discussão de pesquisas

Nesta subseção, temos o intuito de observarmos como tem sido desenvolvido nos espaços escolares o ensino do haikai. Consideramos aqui que o haikai é um gênero novo nos documentos educacionais e, assim, também recente nos livros didáticos. Desse modo, as produções relacionadas ao gênero haikai envolvendo propostas didáticas ainda são incipientes, o que justifica os poucos estudos encontrados em nosso levantamento bibliográfico.

Trazemos a seguir as pesquisas selecionadas. Salientamos que, pelo pouco material encontrado, ampliamos o recorte temporal, de 2010 a 2022, também dispusemos do banco de teses e dissertações da CAPES, Google Acadêmico e capítulos de livros de editoras conhecidas nacionalmente. Como palavras-chave para a busca, recorreremos a: “haikai na sala de aula”, “haikai no Ensino Fundamental” e “haikai e ensino”. Vejamos a seguir os estudos selecionados:

Quadro 2 – Pesquisas sobre haicais no ensino de Língua Portuguesa

ANO	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2010	Os haicais brasileiros de Millôr Fernandes – um estudo do gênero discursivo	Artigo	Mariangela Garcia Lunardelli Silvana da Silva Moreira Forquim
2012	Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial	Tese de doutorado	Mariangela Garcia Lunardelli
2013	Haikai como incentivo à leitura e escrita	PDE – Produção didático-pedagógica	Ivair Alberto Borges
2014	Em poucos versos, quantos segredos...	PDE – Produção didático-pedagógica	Inês Sonda
2014	Gênero haikai e ensino: Transposição didática na formação continuada	Tese de doutorado	Idelma Maria Nunes Porto
2017	Haikai brasileiro infantil: por uma configuração do gênero discursivo	TCC	Mayra Larissa Consalter de Campos
2017	Haikai: uma abordagem na sala de aula	Artigo	Ires Figueredo de Souza Aracy Alves Martins
2018	Haikai no Ensino Fundamental I: um olhar pela Estilística	Dissertação de Mestrado	Shelle Tais Ribeiro
2019	Haikai, a poética da intensidade e da percepção	Artigo	Arlindo Rebechi Junior
2019	O haikai de Paulo Leminski como recurso no ensino da Literatura	Artigo	Sérgio Roberto Massagli Maiara Cristina Marafon
2019	Grêmio Haikai Ipê – um desdobramento do haikai no Brasil	Dissertação	Debora Fernandes Tavares

2021	Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haikai brasileiro infantil	Capítulo de Livro	Mariangela Garcia Lunardelli
------	---	-------------------	------------------------------

Fonte: Barros (2024).

Nesse contexto, apresentamos brevemente alguns dos estudos selecionados em nosso levantamento bibliográfico. Lunardelli e Forquim (2010) discorrem em seu estudo sobre o haikai de Millôr Fernandes e o ratificam como gênero discursivo brasileiro. Tal estudo das autoras contribui para compreendermos a existência do haikai brasileiro e também validar a existência do haikai brasileiro infantil. Assim, as autoras pontuam que “o haikai tradicional ou japonês, ao ser transportado para o Brasil, passou a adquirir características peculiares, caracterizando-se em outro gênero denominado haikai brasileiro” (Lunardelli; Forquim, 2010, p. 90).

O estudo de Borges (2013) trata de uma produção didático-pedagógica (PDE) direcionada ao Ensino Médio. A unidade didática elaborada pelo autor tem como finalidade o incentivo à leitura e à escrita a partir do gênero discursivo haikai, organizada em 18 atividades, inicialmente voltadas ao poema, e só depois de os estudantes se apropriarem do gênero poético é que as atividades se direcionam ao haikai. De modo geral, a unidade didática busca, a partir das atividades desenvolvidas, propiciar aos alunos o contato com o gênero poético, a fim de promover a leitura.

Também se tratando de uma produção didático-pedagógica (PDE), temos o estudo de Sonda (2014) direcionado ao Ensino Médio, especificamente para as turmas de 2º ano. A unidade didática tem como objetivo promover a leitura de haicais brasileiros escritos por Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Helena Kolody, Alice Ruiz e Carlos Luz. Corroboramos com a justificativa da autora ao refletir que “a leitura e a compreensão de haicais podem também representar uma estratégia para desenvolver no aluno a sensibilidade, a criatividade, a autonomia, a autoestima e o gosto pela leitura literária” (Sonda, 2014, p. 2).

Nesse cenário, o estudo de Massagli e Marafon (2019) se relaciona aos já vistos, pois, a partir dos haicais de Paulo Leminski, propõe pensar a poesia a partir de sua concepção humanizadora, de maneira que contribua com o gosto pela leitura em sala de aula. Os autores justificam que os desafios da leitura poética nos espaços escolares são resultados principalmente da sua marginalização, decorrentes da complexidade da linguagem, os diversos sentidos que surgem na leitura de cada verso, isso porque faz parte da poética esse teor reflexivo. Assim, levar a leitura poética, isto é, os haicais, promove olhar essas questões pensando em encaminhamentos didáticos que favoreçam a construção do leitor poético, a fim de “formar leitores capazes de terem mais opções ao formular seus pensamentos e se posicionarem diante da sociedade na qual estão inseridos” (Massagli; Marafon, 2019, p. 193).

Campos (2017) analisou quatro autores/livros de haicais brasileiros infantis distintos e, nas obras estudadas, perpassam características das três tendências do haikai brasileiro mencionadas na tese de doutorado de Lunardelli (2012), porém, têm, como elemento novo e essencial, a ludicidade. Campos (2017) observa que o estudo foi inicial e viabiliza a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

Ribeiro (2018) realiza uma análise do livro *No risco do caracol*, de Maria Valéria Rezende, direcionado à “Estilística Discursivo-Textual, com ênfase nos aspectos fono-lexicais, a expressividade inerente às escolhas linguísticas presentes no texto e como o olhar para essas estruturas desse modo pode colaborar para o trabalho de letramento com crianças do 3º ou 4º anos do Ensino Fundamental I” (Ribeiro, 2018, p. 11).

Souza e Martins (2017), ao justificarem sobre o haikai na escola, avaliam que esse é de fácil compreensão, propiciando um interesse maior pelos estudantes. As autoras ainda explicam que, ao levarem o haikai para as aulas de LP no estágio obrigatório,

[...] esperava-se, portanto, que, com a abordagem do haikai, os alunos pudessem se expressar, observar e analisar as várias ações dos processos de

aprendizagem relacionados à leitura e escrita. A relevância deste trabalho para a formação dos alunos foi pelo fato de envolver as emoções e a criatividade escrita (Souza; Martins, 2017, p. 225).

As autoras relatam que, com o trabalho realizado durante o estágio obrigatório, observaram que houve um grande interesse por parte dos alunos com relação ao haicai, o que propiciou o desenvolvimento da leitura e escrita. Sobre isso, afirmam “os haicais produzidos pelos alunos foram criativos e demonstraram o entendimento que eles tiveram a respeito do gênero, o interesse pela leitura e a capacidade de escrita poética dos estudantes” (Souza; Martins, 2017, p. 229).

Diante disso, ponderamos que, com o encaminhamento adequado, levar o haicai para a sala de aula promove o desenvolvimento das práticas discursivas e também o pensamento reflexivo e crítico, pois o contato com o texto poético exige do leitor um olhar atento, exige um trabalho contínuo:

Trabalhar o gênero literário em sala de aula, com o intuito de motivar a leitura e escrita, precisa ser um projeto que tenha continuidade. Além disso, trata-se de uma temática que deve ser incluída nas práticas habituais da disciplina de Língua Portuguesa (...) (Souza; Martins, 2017, p. 230).

Nessa conjectura, Lunardelli (2021), em sua proposta didática a partir do livro de haicais infantis *No risco do caracol*, de Rezende (2011), realiza um encaminhamento didático desenvolvido a partir de questões nucleares que viabilizam o trabalho em sala de aula de maneira contextualizada, abarcando todas as práticas discursivas. Essas questões “instigam a elaboração de atividades orais, escritas e de leitura: caixinha de perguntas, discussão e síntese escrita das biografias, manuseio do livro por equipes, pesquisa na internet (...)” (Lunardelli, 2021, p. 508).

Por isso, reafirmamos que as propostas didáticas para o gênero haicai são muito promissoras para um ensino com o poema de maneira significativa, pois proporcionam aos alunos o contato com as culturas e os modos de produzir literatura e de

se expressar. Quando limitamos o contato dos estudantes com gêneros poéticos apenas tradicionais, também limitamos o conhecimento, considerando que a escola tem o papel fundamental de estabelecer o contato do aluno com o mundo que o permeia, e levar o haicai para a sala de aula é favorecer que esses conhecimentos sejam explorados.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível afirmar que há uma escassez de pesquisas sobre o ensino de poema/poesia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, para os anos finais, já encontramos uma quantidade mais significativa. Contudo, é importante ressaltar que ainda há muito a ser explorado nesse campo, especialmente em relação aos anos iniciais.

Além disso, constatamos que os estudos direcionados ao gênero haicai são ainda mais escassos. Portanto, é imprescindível que haja um incentivo para a realização dessas pesquisas, levando em consideração que os gêneros poéticos, especialmente o haicai, objeto de estudo em nossa dissertação de mestrado, apresentam inúmeras possibilidades pedagógicas e devem ser inseridos nas aulas de Língua Portuguesa em todos os anos da educação básica.

Referências

BARROS, Elissandra Fatima Conceição Rios. **Uma proposta didática do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 174 p. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2024.

BARROS, Meires Ferreira de. **A presença da poesia infantil no livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. 74 p.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Campus Morrinhos, Goiás, 2021.

BORGES, Ivair Alberto. Haicai como incentivo à leitura e escrita. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, versão on-line, volume II, Curitiba, Secretária de Educação Governo do Estado do Paraná, 2013.

CAMPIOTO, Rosangela. O jogo fascinante da linguagem poética, no mundo das palavras e vivências. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, versão on-line, volume II, Curitiba, Secretaria de Educação Governo do Estado do Paraná, 2016.

CAMPOS, Mayra Larissa Consalter de. **Haicai brasileiro infantil: por uma configuração do gênero discursivo**. 2017. 62 p. Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

CASTRO, Silvana Andrade de. O poema na sala de aula, o objetivo de trabalhar da educação infantil até o ensino fundamental I e a não familiaridade do gênero pelos professores: revisão de literatura. **SEREX 12: Seminário Regional de Extensão da Região Centro-Oeste**. Universidade Estadual de Goiás, 2021.

FÉLIX, Albaneide Maria da Silva. **Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula**. 2021. 148 p. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; BARBARA, Karine Giroto. O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no Ensino Fundamental. **Migüilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 1, p. 14-38, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2212>. Acesso em: 18 out. 2022.

LIMA, Lia Araujo Miranda de; ASEFF, Marlova Gonsales. Um guia para levar a poesia para a sala de aula. **Periódico L.E.R. - iiLer/PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 284-313, dez. 2019.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente Inicial. 2012. 346 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 483-519.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; FORQUIM, Silvana da Silva Moreira. Os haicais brasileiros de Millôr Fernandes: um estudo do gênero discursivo. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. Cascavel, Edunioeste, v.12, n.2, p.75-92, 2.sem. 2010.

MAIA, Gabriel Castilho. **Poesia em Sala de Aula**: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental. 2020. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

MARQUES, Márcia Andrade. **Letramento literário**: Práticas de leitura poética no 6º ano do Ensino Fundamental. 2021. 120 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MASSAGLI, Sérgio Roberto; MARAFON, Maiara Cristina. O haicai de Paulo Leminski como recurso no ensino da literatura. **Revista do programa de pós-graduação em comunicação, linguagens e cultura da Universidade da Amazônia**, vol. 16 | n. 2 | dez. 2019, ISSN 1415-7950.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gênero haicai e ensino**: transposição didática na formação continuada. 2014. 209 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PORTOLOMEOS, Andrea, BOTEGA, Simone Aparecida. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 16 (Educação literária), p. 291-315, jul./dez, 2021.

RIBEIRO, Shelle Tais. **Haicai no Ensino Fundamental I**: um olhar pela Estilística. 2018. 104 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

SANTOS, Flávio Renato; OSTI, Andréia; CUNHA, Neide de Brito. A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I. **Espaço Pedagógico** v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 544-568, maio/ago. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, Luiz Danilo Rodrigues da. **Estratégias de leitura para o poema: propostas de atividades para o Ensino Fundamental II**. 2021. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SONDA, Inês. Em poucos versos, quantos segredos... **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, versão on-line, volume II, Curitiba, Secretária de Educação Governo do Estado do Paraná, 2014.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Ires Figueredo de; MARTINS, Aracy Alves. Haicai: uma abordagem na sala de aula. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 223-233, jul./dez. 2017.

TAVARES, Débora Fernandes. **Grêmio Haicai Ipê** – um desdobramento do haicai no Brasil. 2019. 196 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Leitura de textos poéticos nos anos finais do ensino fundamental. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 131-152.

PARTE 3

OS CONTEXTOS MULTILÍNGUES

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Rosa Maria Ferreira Veber
Mariangela Garcia Lunardelli

Introdução

A discussão e a reflexão acerca da presença de estudantes falantes de outras línguas nas escolas da educação básica têm sido insuficientes, revelando uma lacuna significativa. A diversidade linguística e cultural desses alunos apresenta desafios e oportunidades únicas que necessitam de atenção mais ampla e cuidadosa por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

A falta de debates, políticas públicas linguísticas e ações concretas sobre esses alunos resultam em práticas pedagógicas que não conseguem atender às necessidades educacionais desses estudantes. Essa lacuna contribui para a ampliação e manutenção de espaços monolíngues, resultando no apagamento das demais línguas presentes em nossas escolas.

As pessoas que falam uma língua diferente e possuem uma cultura distinta, muitas vezes, são tornadas invisíveis ou deliberadamente ignoradas. Por não se enquadrarem à cultura dominante ou prestigiada, são frequentemente marginalizadas e suas particularidades são reprimidas. Essa marginalização é ainda mais acentuada no ambiente escolar. E essa prática do apagamento, do tornar o aluno migrante invisível, que nos inquieta, foi o que nos motivou na busca por ações de mudança desse cenário, de transformações para além da sala de aula. A escassez de um olhar e de uma didática para esse contexto foi essencial para direcionar os encaminhamentos para a realização de uma pesquisa que contemplasse esses alunos.

O aluno migrante do Ensino Médio enfrenta uma série de desafios relacionados à invisibilidade dentro do ambiente escolar, que frequentemente resultam em baixa autoestima e vergonha de seu idioma materno. A falta de reconhecimento e valorização de sua língua e cultura contribui para um sentimento de exclusão, fazendo com que esses estudantes se sintam marginalizados e pouco integrados ao contexto educacional dominante. Essa dinâmica prejudica não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos migrantes, que muitas vezes escondem sua identidade linguística e cultural para evitar discriminação e estigmatização.

As salas de aulas podem ser consideradas uma arena. Um espaço de embate, de múltiplas pessoas, vozes e singularidades. Essa arena se intensifica quando temos alunos migrantes, pois estes se sentem não pertencentes ao novo país, enfrentando muitas dificuldades quando são colocados nas escolas. E é nesse cenário que desenvolvemos uma pesquisa que pudesse acolher e incluir esses alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste capítulo do livro, apresentamos dados de nossa dissertação de mestrado (Veber, 2024). Trata-se de uma proposta didática de Língua Portuguesa para o contexto multilíngue por nós vivenciado: a tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina: a cidade de Foz do Iguaçu – PR. Seleccionamos quatro turmas do Ensino Médio de um colégio da rede estadual de educação da cidade de Foz do Iguaçu, em que a professora-pesquisadora atuava e que possuía um número considerável de alunos paraguaios e brasileiros. Iniciamos as aproximações com esses alunos por meio de entrevistas, com o intuito de direcionar nosso planejamento. Em seguida, planejamos e aplicamos uma proposta didática com o objetivo de acolher, incluir e integrar os alunos migrantes, estudantes do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa.

Entre línguas e fronteiras: as teias da diversidade

Na área de ensino/aprendizagem de línguas, observa-se uma tendência contínua de ignorar o fato de que professores e alunos possuem identidades sociais que se refletem nos posicionamentos discursivos, considerando apenas o sujeito como racional, sem levar em conta seu contexto social e histórico. Seguindo os conceitos de Moita-Lopes (2006), buscamos na linguística aplicada (LA):

a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significados, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento (Moita-Lopes, 2006, p. 102-103).

Este defende ainda que não existe um espaço isento de ideologia e todo conhecimento é inerentemente influenciado por interesses. Portanto, visões da linguagem que desconsideram o contexto sócio-histórico do sujeito são inadequadas para atender à perspectiva da LA.

Adotamos a concepção de língua/linguagem como forma de interação, uma vez que a percebemos como um elemento vital, mutável, dialógico e intrinsecamente ligado à concepção de que o sujeito se constitui como um ser histórico a partir de suas relações com o tempo, o espaço e com os outros interlocutores.

Seguindo com a conceituação de língua, em uma perspectiva dialógica da linguagem, podemos afirmar que a língua não é vista como forma, estrutura ou sistema, mas entendida como discurso. Segundo Pereira e Rodrigues (2022, p. 23), para Bakhtin, “o discurso é a língua viva, a língua real, a língua concreta, a língua nas relações intersubjetivas, a língua que nos rodeia social, histórico, cultural e politicamente”. Se todo discurso é a língua viva ancorada em um tempo e um espaço da vida social, todo discurso se materializa na forma concreta de enunciados.

Em nossa prática diária, nas salas de aula, é recorrente a uniformização da educação, criando ambientes monolinguísticos e homogêneos, em que a diversidade linguística é minimizada ou ignorada. No entanto, a realidade é muito mais complexa e heterogênea, especialmente em escolas localizadas em regiões de fronteira, como é o caso dos alunos participantes da pesquisa mencionada (Veber, 2024). As salas de aula estão cada vez mais marcadas pela diversidade linguística e cultural, com alunos que falam diferentes línguas maternas e têm experiências culturais distintas. Essa diversidade traz desafios, mas também oportunidades, pois enriquece o ambiente de aprendizagem e pode promover a interação entre todos os alunos.

Atualmente, a cidade de Foz do Iguaçu possui 257.971¹ habitantes; já Ciudad del Este, cidade fronteiriça do Paraguai, tem população de 312.652² habitantes, sendo a segunda maior cidade daquele país, ficando atrás de sua capital, Asunción; e Puerto Iguazú, na Argentina, conta com 32.038³ habitantes. Tal diversidade caracteriza esse espaço como plurilíngue e multicultural. Essas características podem ser vivenciadas no dia a dia, através do comércio, do turismo, nos diversos espaços de lazer da cidade, nas mídias locais e também nas escolas. Compreendemos essa fronteira como um ambiente de livre circulação de indivíduos e, conseqüentemente, de suas línguas.

Certamente, essa livre circulação não se traduz necessariamente em uma convivência harmoniosa. Essa convivência, entre países que fazem fronteira, é permeada pela influência da língua, que muitas vezes atua como um marcador social e de poder. Nas regiões fronteiriças, a proximidade geográfica frequentemente resulta em uma interação intensa entre

¹ Disponível em: Foz do Iguaçu (PR) | Cidades e Estados | IBGE. Acesso em: 26 jun. 2023.

² Disponível em: www.altoparana.gov.py - Ciudad del Este. Acesso em: 26 jun. 2023.

³ Disponível em Puerto Iguazú, Departamento de Iguazú (Misiones), Planejamento de rotas, viagem de Puerto Iguazú. (va-para.com). Acesso em: 26 jun. 2023.

diferentes idiomas e culturas, criando um ambiente linguístico complexo e dinâmico.

Nesse contexto, a língua pode ser utilizada como um instrumento de diferenciação, inclusão ou exclusão, refletindo relações de poder entre os países. Ela pode servir como um meio de comunicação e integração, mas também pode ser usada para estabelecer barreiras e reforçar a marginalidade da língua considerada de menor prestígio.

Esses fluxos intensos propiciam encontros e desencontros. Por um lado, há intercâmbios interculturais, sociabilidade e relações amigáveis; por outro, ao mesmo tempo, surgem tensões de natureza cultural: “A vida na fronteira passa constantemente pela afirmação do eu e, conseqüentemente, pelo reconhecimento do outro” (Muller, 2003, s.p.).

No contexto das escolas localizadas na cidade de Foz do Iguaçu, este “outro” é representado, em uma boa parcela, por paraguaios, sendo um grande desafio aos professores lidar com essas diferenças linguísticas comuns nas escolas de região de fronteiras. E, assim, temos o professor na busca por soluções que promovam a integração desses estudantes. A falta de políticas públicas que contemplem esses alunos agrava a situação, pois deixa os educadores sem um suporte efetivo para enfrentar esse desafio. Nesse contexto, cada professor se vê diante da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que levem em consideração não apenas as diferenças linguísticas e culturais dos alunos migrantes, mas também suas necessidades emocionais e sociais, buscando garantir que esses discentes se sintam acolhidos e integrados no ambiente escolar.

No colégio em que foi realizada a pesquisa aqui apresentada sucintamente (Veber, 2024), trouxe-se à tona um conflito que, até então, estava latente: a existência de migrantes que falam outras línguas, mas que estão ocultos pela suposição de uma cultura escolar monolíngue. Os discentes provenientes do Paraguai trouxeram o diferente, o novo e o desconhecido, ao mesmo tempo em que

destacaram o silenciamento de outras crianças e nos confrontaram com nossa ilusória crença na homogeneidade linguística.

Aqui, percebemos o embate de forças que se manifestam de modo marcante em nossas escolas. Uma vez que temos as forças centrípetas as quais visam a uma prática tradicionalista e universalista do ensino, priorizando a gramática normativa e a homogeneização de uma única língua, em contrapartida, as forças centrífugas se colocam como uma reação a essas forças centralizadoras, apoiando-se na valorização da diversidade linguística, cultural e social presentes no contexto escolar.

No contexto dos colégios paranaenses, o ensino de Língua Portuguesa reflete o desmonte educacional propiciado pelo negligenciamento do papel do professor, retirando sua autonomia e limitando sua atuação em sala de aula. As aulas são estipuladas e definidas por diretrizes que não levam em consideração a realidade específica da turma ou as necessidades individuais dos alunos. Além disso, há uma constante cobrança por resultados, o que pode criar um ambiente de pressão e desmotivação para os professores.

Essa prática fica visível quando devemos conviver com aulas estipuladas, organizadas e entregues pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, por meio do Registro de Classe Online (RCO), além da constante cobrança pelas direções dos colégios para que sejam usadas essas aulas – e, a partir delas, devem-se enviar *quizzes*⁴ aos alunos, também pré-estabelecidos pelo RCO.

Nesse intrincado sistema político, de desmonte da educação pública de qualidade, o professor faz o seu possível, tentando, resistindo, sem forças para combater desmandos e coerções diárias. Como agentes de forças centrífugas, fomos impelidas a conduzir uma pesquisa-ação que divergiu do paradigma estabelecido pelas diretrizes de ensino atuais. Percorremos um caminho, o caminho

⁴ O *quizz* é uma plataforma de aprendizagem interativa, um jogo de perguntas cujo propósito é avaliar os conhecimentos dos alunos. Nos colégios paranaenses, essa plataforma já vem com questionários prontos, baseados nos conteúdos e textos trabalhados em sala de aula, de acordo com cada série e componente curricular.

da resistência, o caminho do embate e, apesar das imposições e coerções, nossa ação foi possível de ser realizada.

Além disso, buscamos um aporte teórico que pudesse contribuir para a implementação de aulas que dessem conta dessa pluralidade de vozes presentes em nossas salas de aula. Para isso, recorreremos aos postulados do Círculo de Bakhtin. De acordo com Pereira e Costa-Hübes (2021), as relações estabelecidas por Bakhtin para o estudo da língua representam um percurso teórico-metodológico significativo. No início desse processo, o ponto de partida é a análise do enunciado, entendido como a manifestação concreta de discursos motivados pela necessidade de interação social.

Dado seu caráter social e sua incorporação de discursos, o fulcro de organização do enunciado reside no extraverbal. Isso significa que, se desejamos estudá-lo ou compreendê-lo, é necessário começar pela investigação de seu contexto de produção, que inclui elementos como cronotopo, esfera social, situação de interação, gênero do discurso, entre outros. Em seguida, avançamos para a análise de sua construção sistêmica, que se manifesta na escolha dos elementos verbais e visuais (aspectos linguísticos e/ou semióticos). Para Pereira e Costa-Hübes:

Não há um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem: cada professor e cada aluno tem suas particularidades, capacidades, necessidades e ritmos, razão pela qual os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas diferenças e adaptar-se a elas (Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 136-137).

Assim, as atividades de ensino devem contribuir para a aprendizagem, incentivando a aquisição de conhecimento sobre o mundo e a coconstrução do saber. Sendo assim, não existem detentores exclusivos do conhecimento, mas, sim, mediadores dos conhecimentos potenciais, atuando como parceiros mais experientes. Essa abordagem é emancipadora, pois instiga a formação de cidadãos ao promover a responsabilidade dos alunos por seu próprio processo de aprendizagem.

Os estudos dialógicos da linguagem se destacam pela importância dada à presença do outro. Nesse contexto, o professor compartilha suas experiências e seus saberes em sala de aula, reconhecendo a capacidade de aprendizado e contribuição dos alunos como indivíduos. Essa abordagem favorece a criação de um ambiente propício ao diálogo autêntico, em que o conhecimento é construído de forma coletiva e a relação entre professor e aluno é marcada pela reciprocidade e colaboração.

Com isso, passamos a seguir à descrição da proposta didática elaborada e implementada no colégio estadual em que foi realizada a pesquisa, como também algumas considerações sobre o caminho percorrido.

O caminho e a execução da proposta didática

Antes de elaborarmos a proposta didática de Língua Portuguesa em contexto multilíngue que pudesse acolher e incluir os alunos paraguaios e brasiguaios, realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos do 2º ano do Ensino Médio. Para a realização desta entrevista, selecionamos quatro alunos brasileiros, três brasiguaios e cinco paraguaios.

Essa entrevista inicial foi instrumento essencial, primeiramente, para esclarecer aos alunos as razões e os objetivos pretendidos pela pesquisa. Também para proporcionar um ambiente de confiança e maior proximidade entre pesquisadora e participantes, além de possibilitar um conhecimento mais aprofundado da situação de cada aluno envolvido na pesquisa.

Ao entrevistarmos os alunos brasileiros, percebemos que a fala deles representa o imaginário equivocado que muitos brasileiros fazem dos migrantes. Para os “de casa”, os alunos brasileiros, estes se sentem confortáveis e não entendem o sofrimento vivido por aquele que está longe “de casa”, os estudantes paraguaios e brasiguaios.

Terminadas as entrevistas com os discentes brasileiros, iniciamos as conversas com os alunos brasiguaios, nas quais obtivemos informações valiosas para a nossa reflexão como

docentes. Entrevistamos três estudantes brasiguaios: Eduarda, Maria Clara e João⁵. Percebemos que eles não se identificam como tais. Todos os alunos entrevistados, e isso pode refletir a percepção dos outros que estudam na escola, não se identificam como paraguaios. Quando perguntamos sobre a nacionalidade, todos se declararam brasileiros. Não gostam do rótulo que os alunos brasileiros fazem do Paraguai, como observamos nos excertos:

Se eu falo que morei no Paraguai, os outros alunos começam a me chamar de xirú mandioqueiro. Não gosto que me chamem assim, então digo que sou brasileiro (Aluno João).

Só depois que a senhora começou a falar sobre o Paraguai na sala e que lá tem coisas boas também que eu falei que morei lá. Antes tinha vergonha (Aluna Maria Clara).

Questionamos sobre os motivos de virem morar no Brasil e, dentre as respostas, destacamos um grupo que relatou a busca por melhores condições financeiras. No entanto, ocorreu algo inusitado. No momento da entrevista, as alunas deram respostas bem curtas e concisas. Logo após desligarmos a gravação da entrevista, ouvimos um suspiro de alívio que nos instigou. Então, decidimos continuar a conversa com eles e tivemos algumas surpresas. Os alunos Eduarda e João relataram que sua vinda para o Brasil foi para poder usar o programa de saúde gratuito, o SUS, e também o programa de previdência, o INSS. Eles descreveram ainda que são orientados pelos seus pais a darem essa resposta (de que vieram para melhores condições financeiras), pois eles mantêm residência no Paraguai e aqui no Brasil. Demonstraram vergonha em fazer isso, mas relataram que é por necessidade, pois têm irmãos e pais que precisam usar tanto o SUS como o INSS.

Finalizando essa primeira aproximação, entrevistamos os alunos paraguaios. Por diversos momentos, nós nos emocionamos: cada relato de exclusão, de falta de empatia, de ofensas foi extremamente importante para a elaboração da proposta didática.

⁵ Nomes fictícios.

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos uma breve ideia, através do dia a dia de professora, sobre como o aluno paraguaio se sentia em nossas salas de aula brasileiras. As entrevistas com os estudantes paraguaios foi um “abrir de olhos”, pois não fazíamos ideia de quão profundas são as feridas que esses alunos possuem.

Precisamos descrever aqui que a realização das entrevistas promoveu um novo formato de convivência entre a professora e os alunos paraguaios e brasiguaios, pois a nossa proximidade com esses discentes tornou-se muito maior. Eles viram que a pessoa, que antes era uma professora de Língua Portuguesa, agora também os enxergava, para além do título de *xiru*. Houve pedidos de ajuda em outras disciplinas, com o vocabulário, inclusive com auxílio para fazer cadastro nos sites de encaminhamento a empregos. Foram alguns dos momentos em que eles nos procuraram.

Para a elaboração da proposta didática implementada, levamos em consideração, além de um embasamento teórico sólido, as entrevistas realizadas com os alunos brasileiros, paraguaios e brasiguaios e também as anotações em diário de campo da professora-pesquisadora.

Nossa proposta didática foi executada, tendo duração total de 10 horas-aula de 50 minutos. Na sua implementação, utilizamos ferramentas tecnológicas como televisão, *notebook*, celulares, *tablets*, aplicativos de gravação de áudio e vídeo, bem como os cadernos dos alunos.

A proposta foi dividida em três momentos: i) reflexões sobre a língua e seus valores, um Brasil multilíngue e o contexto em que a pesquisa está inserida (Foz do Iguaçu e Paraguai, espaços fronteiriços); ii) atividades práticas de mapeamento linguístico e elaboração da paisagem linguística do colégio; e iii) reflexões finais sobre o trabalho realizado. A seguir, descrevemos de forma sucinta o que fizemos em cada aula proposta.

Na **aula um**, explicamos que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio para transmitir valores, ideias e culturas e está intrinsecamente ligada à cultura de um grupo ou sociedade. Nesse primeiro momento da aula, tivemos

uma participação bem reduzida dos alunos, somente com o andamento das atividades que conseguimos maior interação. Na sequência da aula, exibimos um trecho de um vídeo que trata sobre a importância de se respeitar todas as línguas com que convivemos. A partir daí, conversamos sobre os estereótipos que cada língua/cultura carrega. Colocamos considerações para que eles pudessem perceber e identificar as desigualdades valorativas entre as línguas, principalmente na nossa sala de aula e no nosso colégio.

Nessa mesma aula, colocamos para os alunos ouvirem um áudio que traz a língua do assobio⁶. Trouxemos, também, um trecho de um texto que explica sobre o termo “brasiguaiio”, sobre o sentimento de pertencimento:

Figura 1 – Texto 2 da aula 1

B. Em busca de invisibilidade na escola

“Na escola, o aluno ‘brasiguaiio’, que busca o apagamento de sua passagem pelo país vizinho, é visibilizado, contra sua vontade, principalmente pela sua língua(gem) híbrida, seja através da leitura em voz alta, seja através dos seus próprios textos escritos, como exemplificaremos na sequência, através de registros do diário de campo e transcrição de uma atividade de leitura realizada por Carlos,⁸ aluno ‘brasiguaiio’ de 11 anos, cursando a 5ª série. Carlos falava alemão, castelhano, português e sabia cantar músicas em guarani.” (Santos & Cavalcanti, 2008, p. 438)

“Durante as entrevistas com todos os alunos ‘brasiguaios’, não foi possível perceber traços do castelhano em suas falas. Com Carlos, o mesmo aconteceu, a não ser quando ele trocou escrevo por *escrivo*. No entanto, segundo seu relato, quando lia, os professores pediam que lesse em português e não em castelhano. Por esse motivo e também por causa da risada dos colegas, não gostava de ler em sala de aula. Surgiu a curiosidade em saber o que esse comentário representava, pois também os professores manifestaram, nas entrevistas, a surpresa frente à leitura deste e de outros alunos, comentando que não entendiam como eles liam daquela forma e também escreviam com traços do castelhano, se pelas suas falas cotidianas não era possível identificá-los na sala de aula, afirmando que ‘eles falam perfeito, não falam enrolado’. Aliás, muitas vezes o professor nem mesmo tinha conhecimento da presença de um aluno ‘brasiguaiio’, a não ser quando solicitava que lessem em voz alta ou redigissem um texto.” (Diário de campo da pesquisadora – agosto de 2003)

Fonte: Cavalcanti; Maher (2009).

⁶ Dezenas de populações no mundo todo se comunicam através de assobios. Não se trata de sinalizações casuais, mas, sim, de linguagens reais que veiculam significados complexos e que, com toda probabilidade, aproximam-se das primeiras formas de trocas verbais da história da humanidade. PELLEGRINI, Luis. A língua do assobio. Forma primitiva de comunicação ainda sobrevive. Disponível em: <https://www.luispellegrini.com.br/a-lingua-do-assobio-forma-primitiva-de-comunicacao-ainda-sobrevive/#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20caso,1%C3%ADngua%20perfeitamente%20definida%20e%20acabada>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Na **aula dois**, começamos as discussões sobre tirinhas e charges entregues na aula anterior, instigando os alunos a notarem o nosso Brasil, um Brasil multilíngue. Nesse momento da aula, houve bastante participação. Os estudantes gostaram de falar sobre o nosso país, de falar das diferenças culturais e linguísticas. Em uma das turmas, tínhamos quatro alunos que vieram de diferentes regiões do Brasil e, nessa turma em especial, o diálogo e as observações foram bem enriquecedores, com explicações das diferenças e semelhanças regionais.

Na sequência dessa aula, colocamos para os estudantes ouvirem o Hino Nacional cantado por algumas línguas indígenas⁷. Foi enriquecedor visualizar a expressão dos alunos. A grande maioria dos discentes gostou de ouvir e tecia comentários: “que legal”, “nunca tinha ouvido o hino nacional tão bonito”.

Em seguida, fizemos a leitura de conceitos sobre língua, segunda língua, língua estrangeira⁸. Após essa leitura, refletimos sobre suas percepções acerca das línguas minoritárias e dos preconceitos que estas sofrem. Nesse momento da aula, os alunos, que antes estavam aparentemente entediados com a atividade do hino nacional, começaram a dialogar com os outros estudantes e falavam: “não dá pra comparar o guarani com o francês”, “onde vamos usar o guarani ou o espanhol, professora?”, “acho o sotaque do idioma italiano muito lindo”, “sem o inglês hoje em dia não conseguimos empregos bons”.

Essa aula foi a que mais encontramos dificuldades em esclarecer sobre a marginalização das línguas. Foi necessário destacarmos que, como afirma Altenhofen (2013), o nível de prestígio de uma língua está atrelado ao seu *status* político e de poder. Sendo assim, não são eles que pensam dessa forma, mas foram ensinados a pensar dessa maneira.

⁷ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1nhVr0U9XmZaR8126Yrh08yjtSiam28YE/view?usp=drive_link. Acesso em: 04 set. 2023.

⁸ Disponível em: [Lingua estrangeira, materna, segunda língua... qual o significado? Cacs.org.br](http://LinguaEstrangeira.materna.org.br). Acesso em: 04 set. 2023.

Finalizamos a aula dois mostrando um mapa interativo com as línguas do mundo⁹, momento em que descontraímos com a interação proporcionada pela ferramenta. Após essa atividade, discutimos sobre as impressões dos alunos acerca do mito de um Brasil monolíngue, concepção de uma língua homogênea dentro do país.

Na **aula três**, discutimos sobre Foz do Iguaçu, um espaço transfronteiriço. Essa aula foi enriquecedora. Destacamos aqui que os alunos não tinham noção da realidade multilíngue e multicultural que essa cidade tem. Dialogamos sobre o que os alunos conhecem da cidade de Foz do Iguaçu, por meio de um *quiz* por nós elaborado e o realizamos oralmente.

Em seguida, trouxemos alguns dados, em números, das nacionalidades e línguas faladas em Foz do Iguaçu¹⁰ e pedimos que os alunos compartilhassem as informações que eles conheciam sobre a nossa cidade. Retomamos aqui as reflexões sobre as línguas invisibilizadas, as línguas ignoradas e menosprezadas. Nesse momento, os discentes discutiram, a partir das reflexões anteriores, de forma mais consciente, sobre o que faz uma língua ser mais prestigiada que as outras. Podemos afirmar que tivemos avanços na postura dos estudantes.

Realizamos, também nessa aula, a demonstração da paisagem linguística presente na cidade de Foz do Iguaçu, por meio de imagens. Mostramos algumas imagens e questionamos os alunos se, no dia a dia, percebiam a presença de mais de uma língua quando passavam em frente a esses estabelecimentos comerciais. Um dos exemplos inserimos a seguir:

⁹ Disponível em: <https://localingual.com/>. Acesso em: 04 set. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1CtRwYFJxz-Oj3Qyyez6r3HmYDpQprUxc/edit?usp=sharing&ouid=117800026967422445192&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 02 set. 2023.

Figura 2 – Paisagem linguística

Figura 3 – À esquerda, nome de estabelecimento comercial em língua portuguesa e em língua árabe, com exemplo de transliteração (*sfiha*). E, à direita, indicação do negócio por meio de empréstimo em língua francesa (*Atelier*).



Fonte: Berger; Elsenbach (2017, p. 447).

E, assim, finalizamos mais uma aula e a postura mais consciente e mais crítica dos alunos ficou ainda mais evidente.

Na **aula quatro**, realizamos as discussões sobre o Paraguai e sua influência cultural. Essa aula foi idealizada no sentido de promover a empatia e a compreensão entre os estudantes, e, principalmente, para compreendermos os desafios enfrentados pelos alunos paraguaios e brasiguaios no Brasil¹¹. Iniciamos a aula perguntando sobre o que os discentes conheciam sobre o Paraguai. Depois, mostramos trechos de vídeos que tratavam do Paraguai e suas diversidades¹². Apresentamos também um pequeno vídeo que trata da culinária paraguaia¹³. Além disso,

¹¹ O material completo dessa aula está disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ieg9xj24dfylg1s6slp5qYJp4Zpki9Qr/edit?usp=sharing&ouid=117800026967422445192&rtopf=true&sd=true>. Acesso em: 02 set. 2023.

¹² Disponível em: (135) Paraguai revela fascínios que o Brasil desconhece - Folha de São Paulo - YouTube. Acesso em: 03 jul. 2023.

¹³ Disponível em: 15 Comidas Típicas do Paraguai: Descubra seus pratos (ficaativoeviaja.com.br). Acesso em: 03 jul. 2023.

mostramos uma cantora brasileira, moradora de Foz do Iguaçu, cantando uma música em guarani¹⁴.

Em seguida, encaminhamos as reflexões para que os alunos paraguaios e brasiguaios conseguissem compartilhar com a turma as suas experiências quando viveram no país vizinho. Nesse momento, alguns discentes, paraguaios e brasiguaios, conseguiram expor as dificuldades que encontraram quando chegaram ao Brasil e à nossa escola. Os estudantes participaram ativamente da aula, durante os vídeos que eram exibidos na aula, exemplificando e acrescentando informações, sem sentirem vergonha. E os alunos brasileiros se interessaram pela fala de seus colegas paraguaios e brasiguaios.

Foram feitas reflexões sobre como é importante o sentimento de pertencimento, que todos devem se sentir valorizados quando forem se expressar, seja na sua língua materna, seja na língua estrangeira. Nesse momento da aula, foi essencial uma intervenção para mediar o diálogo entre os alunos, pois alguns deles declararam que não acreditavam ser importante a empatia com o estudante que vem de outro país, chega no colégio e precisa de ajuda.

Em seguida, na **aula cinco**, iniciamos questionando os alunos se eles sabiam quantos estudantes e quais línguas são faladas dentro do nosso colégio. Indagamos sobre como essa circulação de falantes de diferentes línguas oferece oportunidades de trocas interculturais e também de tensões que esse contexto nos oferece. Levamos os discentes a pensar sobre essas relações, essas trocas e os valores socialmente reproduzidos que elas representam. Então, dividimos os alunos em grupos, a fim de elaborarem um questionário simples, para servir de apoio à realização de um mapeamento linguístico do colégio.

Cada grupo de estudantes realizou o questionário em um determinado número de turmas, além de professores e funcionários. Em cada sala de aula em que entravam e realizavam o questionário, eles retornavam com um brilho nos olhos,

¹⁴ Disponível em: (113) Paloma Blanca - em guarani - Tiago Rossato e Sofia Goulart feat. Marcelo Corrêa - YouTube. Acesso em: 03 jul. 2023.

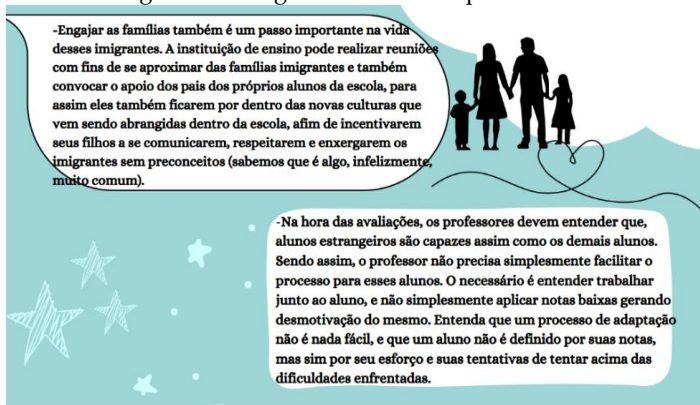
colocando a empatia em prática. Quando conversavam com os discentes migrantes das outras salas, eles demonstravam a estes estudantes que podiam se sentir em casa, que agora poderiam procurar por ajuda e serem atendidos.

Na **aula seis**, os alunos foram novamente divididos em grupos e, utilizando o laboratório de informática do colégio, elaboraram placas indicativas para os diversos ambientes da escola, em diferentes idiomas, constituindo, assim, a paisagem linguística do colégio. As placas foram desenvolvidas em cinco idiomas diferentes: português, espanhol, inglês, guarani e árabe. Os idiomas escolhidos foram as línguas que apareceram durante a atividade do mapeamento linguístico.

Durante a elaboração das placas, os alunos paraguaios e brasiguaios foram constantemente solicitados pelos seus colegas. E estes demonstravam satisfação por poderem estar em destaque nas aulas sem se preocupar com seu sotaque ou se iriam falar alguma palavra que soaria engraçado ou, melhor ainda, puderam “pertencer” às atividades das aulas. É relevante ressaltar que essa etapa da proposta didática conseguiu engajar até mesmo os alunos que anteriormente demonstravam resistência às iniciativas de acolhimento dos estudantes migrantes.

Na **aula sete**, os discentes escreveram ações para acolher e integrar os alunos migrantes. Depois de escrito no papel, os estudantes preferiram elaborar infográficos e cartazes. Após a elaboração dos cartazes e infográficos, selecionamos alguns e encaminhamos à equipe pedagógica e à direção do colégio, como os dos exemplos seguintes:

Figura 3 – Infográfico elaborado pelos alunos



Fonte: Elaborado pelos alunos participantes da pesquisa.

Figura 4 – Cartaz elaborado pelos alunos



Fonte: Elaborado pelos alunos participantes da pesquisa.

Nesse momento das aulas, tornou-se ainda mais claro o amadurecimento das reflexões dos alunos, pois todos foram capazes de desenvolver ações viáveis. Eles começaram com iniciativas locais, como a criação de um protocolo de atendimento que acolhesse o estudante e a sua família desde o momento da matrícula, e expandiram para ações globais, como a contratação de professores para um atendimento em contraturno ao aluno migrante.

Na aula **oito**, os discentes relataram suas percepções de todo o percurso que realizaram até ali. Como ponto de partida nessa aula, realizamos a nossa exposição, destacando a importância das

atividades que os alunos desenvolveram. Em seguida, instigamos as discussões, incentivando-os a descrever suas percepções sobre todas as atividades realizadas.

Nessa etapa da proposta didática, ouvir todos os estudantes e as suas reflexões sobre o percurso realizado até então foi fundamental para os resultados da pesquisa realizada. Uma fala ficou comum entre todos os alunos migrantes: “Consegui ser visto e ouvido, antes não tinha vontade nem de vir pra escola, agora tenho até amigos”. E essa fala sempre acompanhada de uma expressão de emoção.

Encaminhando-nos para o final da nossa proposta didática, temos a **aula nove**, em que os alunos gravaram um *videocast* expressando suas reflexões sobre a experiência com a diversidade linguística e detalhando as soluções viáveis para promovermos uma educação linguística em nossa escola. Cada *videocast* foi a confirmação do que observamos ao longo da implementação da proposta. Ouvimos dos alunos em suas gravações:

As pessoas que sofrem com isso, elas precisam de ajuda, inclusive psicológica pra conseguir melhorar na escola.

Foi importante fazer esse trabalho pra que a gente possa dar mais visibilidade para os alunos migrantes que chegam no colégio.

Antes eu nem percebia que tinham alunos estrangeiros na escola, agora eu fico cuidando pra encontrar com algum e poder conversar com eles.

Não é só mostrar a nossa cultura, a nossa língua, os nossos costumes pra eles, mas eles também encontrarem espaço pra falar sobre a deles.

Pode parecer uma brincadeira, mas a gente nunca sabe como o outro vai se sentir, então melhor não fazer.

A gente espera que a professora continue esse trabalho porque a gente gostou muito.

Finalizando nossa proposta, tivemos a nossa última aula, a **aula dez**: o nosso Café Literário: Teia de Palavras – Celebrando a Diversidade Linguística. Nessa aula, convidamos para participar

do evento a direção, a equipe pedagógica, a direção militar, a orientadora do mestrado e algumas colegas de trabalho que foram importantíssimas para que esta proposta se concretizasse.

Sabemos que a proposta didática foi construída e implementada em pouco tempo. É fundamental ressaltar que a responsabilidade pelo acolhimento e inclusão não deve ser atribuída apenas ao professor. A falta de investimento na educação, as condições precárias de trabalho e as deficiências na formação continuada dos professores não contribuem para a implementação de uma educação inclusiva e de qualidade em contextos multilíngues. As forças centrípetas normatizadoras exercem uma coerção silenciosa e direcionam a reprodução excludente presente em nossas escolas.

Considerações finais

Ao finalizarmos a implementação da nossa proposta didática, de acolhimento, inclusão e integração do aluno migrante nas aulas de Língua Portuguesa, tecemos algumas considerações pertinentes ao contexto educacional.

Para que as aulas de Língua Portuguesa sejam acolhedoras e inclusivas para os alunos migrantes, é essencial torná-los visíveis dentro de nossas salas de aula. Isso pode ser feito por meio de reflexões com a turma sobre a importância de conhecer a língua e a cultura do outro, criar espaços para que os alunos compartilhem suas experiências linguísticas e culturais e implementar ações que tornem a escola mais inclusiva.

Percebemos a importância de aprofundar as pesquisas e as análises teóricas para que o assunto ganhe maior destaque e seja integrado de forma mais significativa nas agendas das políticas públicas educacionais, exigindo a atenção urgente que merece. Embora haja uma quantidade significativa de estudos científicos sobre os ambientes escolares em regiões de fronteiras, especialmente na área da Tríplice Fronteira, ainda existem demandas que não recebem a devida atenção.

Esperamos que sirva como uma forma de nos fazer reconsiderar nossas práticas, ficar atentos aos discursos presentes nas metodologias que escolhemos - ou que nos são impostas - e refletir sobre as implicações políticas e ideológicas do ensino.

Propomos uma abordagem pedagógica baseada no diálogo, criando oportunidades para debates e reflexões, em que os alunos possam compartilhar suas ideias, confrontar diversas perspectivas e construir conhecimento em conjunto. Dessa forma, a escola se torna um ambiente acolhedor, integrador e inclusivo, contribuindo não apenas para a aprendizagem, mas também para a transformação social.

Almejamos momentos nos quais não apenas reconheçamos a presença dos estudantes migrantes, mas também os ouçamos atentamente e os incluamos completamente em todas as atividades de ensino. Que possamos construir uma escola na qual cada voz seja valorizada e cada aluno encontre espaço para conviver e construir um aprendizado significativo.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, Christine et al. (org.). Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

BERGER, Isis Ribeiro; ELSENBACH, Laisla Rafaelly J., Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.7, p 433-465, ago./dez. 2017.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha M. **Diferentes diferenças**: interculturalidade na sala de aula. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MULLER, Kátia M. **O estudo mídia e fronteira**: jornais locais em Uruguaiana-Libres e Livramento-Rivera. 2003. Tese de doutorado defendida na Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, fev. 2003. Disponível em: <https://www.midiaefronteira.com.br/tese.htm>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Sobre a análise da língua: Considerações em Bakhtin e Volóchinov. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109-131.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosangela Hammes. Estudo Sociológico-Dialógico da Linguagem: reflexões introdutórias. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen T.; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-38.

VEBER, Rosa Maria Ferreira. **O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu**: uma proposta didática. 2024. 172 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

“QUE LÍNGUAS SÃO ESSAS?”: O MULTILINGUISMO NA ESCOLA MONOLÍNGUE

Kelin Regina Bergamini do Nascimento
Maridelma Laperuta Martins

Aprimorar o domínio da língua, tanto em termos de aprendizagem do idioma em um contexto social quanto no planejamento linguístico de uma instituição específica, ou até mesmo em relação a uma política territorial mais abrangente, tem desempenhado papel significativo na história do desenvolvimento das nações, assim como nas relações de poder e dominação. Por meio da língua, impérios exercem domínio sobre os povos, disseminando suas ideologias, deixando sua “marca” e suprimindo as identidades linguísticas dos dominados. Através da língua, os líderes consolidam seu poder e recrutam exércitos (Rajagopalan, 2016).

Esse jogo de forças sociais ambientado na(s) língua(s) também se manifesta nos espaços educacionais, especialmente nas escolas públicas. Por isso, é fundamental que todos os professores estejam conscientes da avaliação social e da assimetria do prestígio das línguas, a fim de promover uma formação crítica dos estudantes, reduzindo manifestações de preconceito ou cerceamento linguístico, além de combater a insegurança linguística dos alunos.

Entretanto, nas salas de aula brasileiras, o ensino monolíngue exclusivista tem mantido uma abordagem que busca diluir gradualmente as diferenças entre as línguas, mantendo um “policiamento” vigilante das fronteiras linguísticas, ou dos espaços permitidos a cada uma delas (Lunardelli; Martins, 2022). Essa abordagem consiste em absorver e incorporar as diferenças até que ocorra uma homogeneização completa. Essa estratégia, que visa à negação da alteridade, tem sido aplicada através de diversas formas de deculturação observadas ao longo da história brasileira (Bauman, 2001).

Os “pedaços teimosos” que resistem à diluição (Bhabha, 2014) são frequentemente “rebatizados” com outras terminologias, como dificuldades de aprendizagem, por exemplo – reflexo do descaso da pressão monolíngue que insiste em ignorá-los.

No município de Foz do Iguaçu, é comum encontrar alunos de diferentes comunidades linguísticas na mesma sala de aula, devido à presença de mais de 80 nacionalidades que compõem a sociedade local (Cardozo, 2013). No entanto, por estar localizado na Tríplice Fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina), há maior influência das línguas de base espanhola, inclusive nos ambientes escolares. O desafio aumenta à medida que alunos de línguas mais distantes da família latina vão chegando à escola.

Assim, apresentamos um breve relato de parte de um estudo de caso¹⁵ realizado em uma escola municipal de Foz do Iguaçu que tem vivenciado a chegada de alunos de línguas árabes, com diferentes níveis de proficiência na Língua Portuguesa, exigindo da equipe docente uma política de gestão do multilinguismo. Além disso, abordaremos como os docentes percebem ou concebem esses alunos, especialmente considerando a marcante diferença em relação à aparente uniformidade dos demais estudantes.

Os dados discutidos na sequência foram gerados por meio de entrevistas com os professores que atuam na instituição de ensino e de observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da instituição. Essas observações foram registradas em um diário de campo.

Dentre os alunos¹⁶ de línguas árabes que participaram da pesquisa, encontram-se os migrantes: Hassan (sírio), Layla (síria) e Najla (tunisiana), e os alunos de ascendência árabe: Sara (descendente de libaneses), Khalil (descendente de libaneses) e

¹⁵ Os dados e as análises aqui apresentados fazem parte da dissertação de mestrado intitulada “‘Na escola sou brasileiro e lá em casa sou árabe’: a escola pública iguaçuense nos interstícios das línguas e culturas”, defendida em março de 2023.

¹⁶ Todos os nomes apresentados, tanto dos alunos quanto dos professores, são pseudônimos com o intuito de preservar o sigilo dos participantes da pesquisa.

Amani (descendente de libaneses), todos cursando o 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022.

O grupo de professores entrevistados foi composto pelas professoras regentes I Letícia (5º A) e Marta (5º B), regentes II Gládis (5º A) e Alessandra (5º B), pela professora de Informática Educacional (Rosângela), pelo professor de Educação Física (Marcos) e pela coordenadora pedagógica (Rute).

As comunidades imaginadas nas escolas iguaçuenses

Para iniciar, precisamos falar sobre o conflito do encontro das diferenças. Para o aluno que expressa uma língua e uma cultura que contrastam com o ambiente ao seu redor, sentir-se diferente pode ser desgastante socialmente. E para o migrante, especialmente aquele que acabou de chegar, estar deslocado em qualquer lugar, nunca se sentir “em casa”, pode ser uma experiência assustadora ou até mesmo desestabilizadora (Woodward, 2020). Isso ocorre porque “sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder, ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar” (Bauman, 2005, p. 19). Além disso, ser visto como diferente pode potencializar o sentimento de estranhamento e afastar os indivíduos do grupo.

Assim, é fundamental compreender que a leitura da imagem que se faz da “outridade” delineia o curso das relações entre os indivíduos, pois é através dela que se assume a “posição-de-sujeito” nas interações que se estabelecem (Cuche, 1999; Montenegro, 2011; Silva, 2020; Woodward, 2020).

O ambiente escolar, por ser um espaço essencialmente social, encontra-se repleto dessas representações conceituais que podem ser “lidas” nas entrelinhas dos discursos. Conforme ilustrado por Erickson (1987), frequentemente esses alunos são vistos como “estranhos no ninho”. As barreiras linguístico-culturais são consideradas “assustadoras” demais para serem enfrentadas, o que acaba agravando ainda mais as oportunidades assimétricas de integração e aprendizagem desses alunos.

Quando questionei os professores se eles percebiam potencialidades nos seus alunos de ascendência árabe, todos responderam positivamente, como pode ser observado em alguns excertos das entrevistas abaixo:

MUITO¹⁷, muito, muito potencial nas duas (Layla e Amani). São muito inteligentes, participam muito, cada uma da sua forma, mas elas são muito/muito inteligentes (Professora Marta, entrevista, 2022).

Sim, muito. São muito dedicados. Mesmo sem entender o português direito, eles dão um jeitinho (Professora Letícia, entrevista, 2022).

(...) dá para ver neles mais vontade, também, de aprender, porque... daí eles querem se/se entrosar com os outros alunos e para isso eles tentam MAIS. Acho eles são mais persistentes (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Contudo, ao solicitar que opinassem sobre a razão ou justificativa para esse fenômeno, os relatos que passaram a ser proferidos pelos professores associavam os alunos às comunidades de pertencimento, ou mais apropriadamente, às “comunidades imaginadas” (Bauman, 2001, 2013), reproduzindo os discursos estereotipados do senso comum, em grande parte massificados pelas culturas midiáticas (Karam, 2011; Porto, 2018). Alguns professores, foram além e compararam os alunos de acordo com suas percepções das comunidades, conforme os trechos abaixo selecionados:

Sim, eu percebo MUITAS habilidades, assim, em questão de compreensão. Eles são até bem melhor em questão de/de interpretação do que os alunos brasileiros... ou mais ainda dos paraguaios (...). Os árabes, eles/eles são mais rápidos, mais atentos e acertam mais que os outros (Professora Letícia, entrevista, 2022).

A disciplina deles com os estudos é diferente da nossa, não só do: do aluno árabe, do estrangeiro como um todo, a maioria, claro, né? Vamos falar

¹⁷ Palavras grafadas em caixa alta nas entrevistas demonstram entonação na voz.

assim... os paraguaiois são mais:::¹⁸ tanto faz se tá estudando ou não ((batendo os dedos de uma mão nos dedos da outra mão))¹⁹. Olha, vou te falar, isso acontece com as crianças brasileiras, porque as crianças brasileiras, às vezes têm mais dificuldade do significado das palavras do que os árabes... falta conhecimento das coisas... de MUNDO.... Isso é cultural, isso. É aquele diálogo que o pai senta e conversa com a criança, é: é o diálogo familiar que evolui a oralidade. Quando evolui a oralidade em casa ele raramente tem dificuldade na leitura... e na interpretação porque ele conhece o significado das coisas (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Ah! Os árabes têm essa diferença da disciplina, eles PRECISAM ir bem, os pais cobram. Eles não querem saber o que... se você... eles não querem saber se a criança não fala a língua, ou não tá compreendendo o que o professor fala, querem RESULTADO. E as crianças são mais aplicadas tanto que se você fala com eles “olha, melhora a letra (...) não é assim, é desse jeito”... eles realmente melhoram, eles se aplicam (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Numa fria análise explícita, pode parecer que a balança pende positivamente em favor das crianças das comunidades árabes. No entanto, os discursos revelam pontos de corte, deixando evidente a existência de um critério de inclusão/exclusão: “os que são e os que não são” (Hall, 2020a;Silva, 2020).

Além disso, soa contraditória a afirmação sobre a melhor capacidade de interpretação/compreensão das palavras, do mundo ou “das coisas”, considerando que a aquisição da Língua Portuguesa ainda se encontra em processo na maioria desses alunos. É provável, portanto, que, embora represente uma barreira significativa nas interações face a face, a língua não seja um grande problema no cotidiano escolar, contanto que o aluno seja um bom executor (ou reproduzidor) de tarefas.

Vale ressaltar também que muitos estudantes das comunidades árabes são brasileiros “natos”, mas essas leituras que se faz da alteridade expressam a tentativa de categorizá-los como

¹⁸ Os símbolos ;, :: ou ::: contidos nas transcrições das entrevistas demonstram o prolongamento de vogal ou sílaba, geralmente no final de uma expressão, registrando uma pausa no discurso.

¹⁹ Notas explicativas de gestos, expressões ou outros contextos das entrevistas são descritas entre duplo parênteses.

diferentes dos brasileiros “convencionais”, ou do “sujeito imaginado” (Bauman, 2005;Montenegro, 2011) como o gentílico brasileiro. Segundo afirmou Paiva (2016), essa tentativa é uma forma de colocar todos dentro de uma “caixa”.

Assim, o árabe é visto como regrado, disciplinado e à frente dos outros, o paraguaio como desinteressado e provavelmente preguiçoso e o dito brasileiro, como malandro e/ou vítima de uma família sem comprometimento. Essas “posições-de-sujeito” (Silva, 2020;Woodward, 2020), ou estereótipos atribuídos aos alunos, alinham-se às pesquisas de Peixoto (2019) e Salgado (2018).

Como podemos perceber, mesmo nos ambientes escolares, estamos constantemente “classificando” as pessoas, assim como ocorre na sociedade em geral. Grande parte dessas classificações surge com base em conceitos prévios e estigmatizados que herdamos das experiências acumuladas diariamente. Por isso, é importante reconhecer que a estrutura social e cultural além dos muros da escola interfere nas relações estabelecidas em seu interior (Erickson, 1989), produzindo imagens estereotipadas e preconceituosas que também povoam o imaginário dos indivíduos presentes no cotidiano das escolas em Foz do Iguaçu.

Portanto, fica evidente a importância de trabalhar o conceito de “diferença” dentro dos ambientes escolares. Se essa diferença for construída de forma negativa, pode-se chegar a um ponto de tamanha polarização que suprime qualquer semelhança integrativa, resultando na produção de sujeitos marginalizados e abjetos; porém, se for abordada sob a ótica da diversidade, pode se tornar uma experiência enriquecedora (Woodward, 2020).

É possível tornar a diferença funcional?

Passemos a analisar mais amiúde a questão linguística na escola pública brasileira, singularizando ao contexto de pesquisa. A tradição pedagógica sobrevive nutrindo-se de duas fontes: uma que defende o discurso “politicamente correto” que valoriza a

beleza da diversidade e o direito à inclusão, e outra que pratica uma abordagem normativista e homogeneizadora.

Independentemente das circunstâncias linguísticas dos estudantes e da forma como suas línguas adentram nas escolas, uma coisa é certa: os conflitos decorrentes da pressão monolíngue farão parte de sua experiência escolar contínua.

César e Cavalcanti (2007) afirmam que, embora a premissa da diversidade seja um princípio pedagógico já estabelecido em lei, a escola ainda reluta em reconhecer a diversidade de seus atores sociais, buscando uma unidade na diversidade para justificar a padronização da língua. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de uniformizar, “consertar” e moldar os estudantes, tendo em mente a futura sociedade brasileira (Cavalcanti; Maher, 2009).

De fato, o Estado delegou à escola a responsabilidade de estabilizar e fortalecer seu poder, conferindo-lhe a “missão” de produzir um cidadão idealizado em série. Assim, embora a diversidade entre na escola, sua porta de saída entrega indivíduos *monos* - monolíngues e monoculturais. Nas palavras de Bourdieu (2008, p. 35), “[...] o sistema escolar cumpre a função determinante de ‘fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é cimento da nação’” (grifo no original).

Adentrando no cenário de pesquisa, deparamo-nos com vários alunos de línguas árabes que frequentam a escola. Uma característica em comum entre eles é a convivência em comunidades plurilíngues, em que tanto o árabe quanto o português fazem parte do seu cotidiano. Contudo, os dados de pesquisa revelaram que, nas famílias dos descendentes, o idioma português prevalece dentro do lar, enquanto nas famílias migrantes, o árabe possui um espaço bem definido e fortalecido.

Ao questionar os professores sobre o atendimento aos alunos de ascendência árabe, suas respostas revelaram que a proficiência na Língua Portuguesa era um fator determinante na qualidade da interação com esses estudantes. A maioria dos professores, inclusive, começou mencionando o atendimento aos discentes que possuíam algum conhecimento da Língua Portuguesa, evitando

abordar os alunos que não falavam ou compreendiam o português. Os trechos selecionados a seguir demonstram essa tendência:

Uma das alunas... ela já é alfabetizada em português, então ela consegue acompanhar completamente os conteúdos (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

Igual ao dos outros, igual, IGUAL. O atendimento é o mesmo, se eles têm dificuldade... a grande maioria fala português, né? (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Então... a maioria fala o português, né?, então eu não sinto dificuldades com eles por conta disso. Pra mim, na questão... na sala de aula eles se tornam é:: normais, como os outros, não sinto diferença (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Na grande maioria é tranquilo porque eles já... eles conseguem entender e falar o português, mesmo que alguns, meio enrolado, são poucos que não conseguem (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Quando a pergunta foi reestruturada, com foco específico nos alunos sem proficiência na Língua Portuguesa, a interação passou a ser descrita em termos mais conflituosos:

A outra aluna NÃO FALA em português, ela só fala em árabe, é uma criança que veio da Síria, então... tem sido muito difícil. Eu tenho tentado de tudo para ela se sentir... é:: em casa, vamos dizer assim. Eu me coloco no lugar dela... sei lá... já pensou você, criança... sei lá... na China? (...) Deve ser terrivelmente assustador (Professora Marta, entrevista, 2022).

A única que é diferente é a aluna síria do quinto ano pelo fato dela não saber falar português, então pra mim é difícil. Então a dificuldade é:: se o aluno não consegue se comunicar em português porque eu não sei a língua deles... daí, infelizmente, não dá... não tenho como me aproximar deles (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Não... não é tranquilo o atendimento desses alunos porque eles... não entendem, então eles ficam perdidos, né? Na/na hora da explicação para todos, que a/a/a professora tá dando em português... Eles ficam lá, só OLHANDO pra professora. DEPOIS que a professora vai na/na mesa dele e TENTA atender ele individualmente (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Pela análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, foi possível identificar que a proficiência na Língua Portuguesa interfere tanto quantitativa quanto qualitativamente nas interações entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino.

Isso implica afirmar que os alunos descendentes se apresentaram mais integrados ao grupo escolar, influenciando e sendo influenciados de maneira mais significativa do que os migrantes. As interações envolvendo os alunos migrantes eram visivelmente mais restritas, muitas vezes limitando-se ao grupo de apoio composto por colegas que falam a língua árabe. O relato dos professores retrata o quadro acima:

Sim, a Najla é muito tímida, então ela não pergunta na frente da turma. Ela normalmente espera que eu chame ela... ÀS VEZES, ela vem até a minha mesa, ou me chama para que eu vá na mesa dela, para que eu explique o termo (Professora Letícia, entrevista, 2022).

(...) às vezes eu noto que ele (Hassan) não quer assumir na frente dos outros meninos do grupinho ali... que ele não entendeu e fica sem perguntar pra mim (...) eu vejo que pensa duas vezes... ou mais, né?, até decidir me procurar (Professora Letícia, entrevista, 2022).

Agora, a pequena parte, que ainda não fala bem o português, que é bem introvertido, que não... ainda não consegue... são mais/mais quietos, mais no canto deles. Tem uns que parece que vão desmontar se a gente chama ou chega perto ((risos)) (Professor Marcos, entrevista, 2022).

A própria aluna Najla relatou em entrevista o receio de passar por alguma situação de constrangimento ou ser vítima de preconceito:

(...) mas é porque tenho vergonha se ela fala alto e os outros podem rir de mim (Najla, questionário, 2022).

Pelos excertos acima, pode-se observar que há uma tendência ao isolamento, especialmente entre os alunos migrantes, cuja consciência da “diferença” faz parte de sua vivência. Por isso, a escola que não trabalha a consciência crítica da avaliação social das

línguas e não denuncia o preconceito linguístico contribui para o silenciamento e perpetua um “tipo ideal”.

Contudo, é possível trabalhar sob outra perspectiva e adotar uma postura mais inclusiva e humanitária, rompendo com a cultura do velho fazer pedagógico. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento e disponibilizar meios ou mecanismos para trazer o aluno “diferente” para perto, de forma respeitosa e acolhedora (São Bernardo, 2016; Zambrano, 2019) e, conseqüentemente, integrá-lo à classe. Logo, é possível afirmar que a atuação do professor em sala de aula interfere na quantidade e na qualidade dos vínculos que são estabelecidos entre os alunos da sua classe, à medida que as barreiras culturais ou o estranhamento inicial são minimizados por ele.

Agindo localmente: estratégias comunicativas para a gestão do multilinguismo

Para lidar com as dificuldades de comunicação com os alunos de línguas árabes, os professores entrevistados citaram diferentes estratégias de trabalho:

Eu tento contextualizar, né?, (...) Quando ela não consegue entender a palavra e eu não acho nada para conseguir explicar para ela, eu mostro uma foto, faço um desenho... vou tentando... a gente não é quadrada, né? ((risos)) No caso da menina síria (Layla), como ela não fala praticamente nada em português, eu sempre uso algum recurso... ou o *tablet* ou o celular para melhorar a comunicação (...) (Professora Marta, entrevista, 2022).

Daí eu tento explicar de uma forma que seja... que eles entendam. Eu tento associar uma outra situação e trazer um exemplo... ou trazer uma relação daquela palavra com uma imagem ou um gesto (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

(...) dá para se comunicar... a gente usa gestos, tipo mímica, né?, aponta com o dedo, faz... pede para um colega fazer primeiro e aponta no olho para eles observarem e repetir... então dá para se virar... pelo menos na minha aula, né? (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Entretanto, a estratégia mais comum mencionada por todos os professores quando se deparam com alunos sem proficiência no português, principalmente alunos faltantes de línguas distantes da família latina (como o árabe em questão), trata-se da tríade de interação – professor, aluno-intérprete e aluno não fluente. Os trechos abaixo retratam essa prática de interação comunicativa:

Eu tenho que explicar pros colegas da criança, pra aqueles que sabem falar a língua, pra eles poderem traduzir como que são as orientações... e daí um auxilia o outro... é assim que a gente vai se virando (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

(...) aí, caso a gente não consiga explicar, sempre tem um ou outro coleguinha que fala a língua, que compreende melhor, e que pode ajudar. A gente até chama eles de alunos-intérpretes ((risos)) (Professora Gládis, entrevista, 2022).

A gente usa o tradutor²⁰, alunos tradutores, né?, amigos... alunos tradutores que falam português e árabe e outros que falam português e espanhol (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Quando eu não entendo, eu peço pra alguém da turma que fala árabe pra explicar aquilo lá... pra eles entenderem, né? Geralmente tem os próprios alunos que acabam sendo esse suporte que precisa... de comunicação. E quando não tem... vai na mímica mesmo ((risos)) (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Essa estratégia comunicativa surgiu devido à ausência de profissionais capacitados para exercer a função de intérprete/tradutor no ambiente escolar. Tal descaso com as demandas linguísticas minoritárias ou “estrangeiras” nas repartições públicas do país é uma nítida comprovação da escassez de políticas linguísticas em prol da inclusão social e a constatação do falso acolhimento. Corroborando, Bizon e Camargo (2018, p. 713)

²⁰ Frequentemente, os termos *tradutor* e *intérprete* foram apresentados como sinônimos pelos entrevistados, pois a função desempenhada a que se referem é a mesma: a de realizar a mediação oral entre eles e o aluno não fluente em português.

asseveraram que é necessário desmistificar “[...] a ideia de que abrir as portas [...] já é acolher [...]”.

Inclusive, todos os professores afirmaram fazer uso da tríade comunicativa e concebê-la como um mecanismo válido, tendo em vista as circunstâncias emergenciais. No entanto, eles não acreditavam que essa fosse a maneira mais assertiva de se trabalhar a gestão do multilinguismo na escola. Os professores expressaram preocupação de que os “alunos-intérpretes” estivessem se sobrecarregando com uma função que poderia acarretar prejuízos ao seu próprio rendimento escolar e até mesmo restringir sua interação com os demais colegas. A professora Alessandra descreve essa dificuldade:

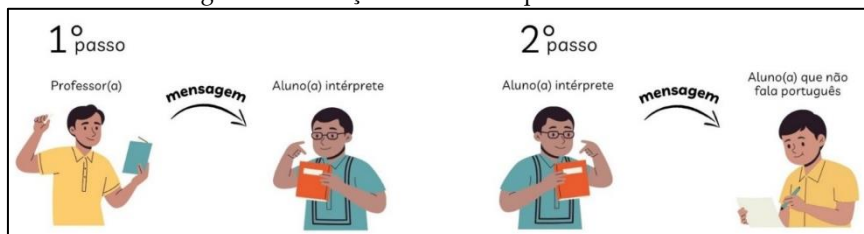
Vou te falar (...) o aluno que traduz frequentemente se chateia e se recusa a traduzir. Sabe como é, né?, são crianças. Não é justo fazê-los carregar tal responsabilidade. A interação dele com esse colega não deveria ter esse PESO... praticamente profissional, né? Só que aí... eu fico a ver navios... fico fazendo mímicas, mostrando imagens (...) (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Também foi possível observar que, em alguns casos, o desafio do multilinguismo em sala de aula e a estratégia da tríade comunicativa refletiram-se no distanciamento dos alunos não fluentes na Língua Portuguesa e seus professores. A seguinte entrada no diário de campo descreve essa situação:

Há pouco tempo, percebi uma postura diferente da professora Marta. Quando ela foi se comunicar com Layla para explicar o que era para ser feito, a professora falou diretamente com ela. Apesar de ter chamado Amani para perto, a professora não se resignou em passar a mensagem a ser traduzida para a “intérprete”, ou seja, tratou com Layla face a face, olho no olho, apontando para o texto enquanto falava, sem se preocupar com o quanto Layla estivesse compreendendo. Quando terminou, pediu à “aluna-intérprete”, à Amani, que explicasse em árabe o que ela havia falado e ficou ali, ao lado, acompanhando a tradução, concordando, fazendo sinal de positivo com o polegar. Em outras situações que observei, os professores chamavam o aluno que faria a tradução, passavam a mensagem para ele e já iam realizar outras atividades ou atender outros alunos, deixando-os se resolvendo entre si (Diário de campo, 2022, p. 68).

As figuras dispostas na sequência ilustram as duas situações acima relatadas:

Figura 1 - Interação terceirizada professor-aluno



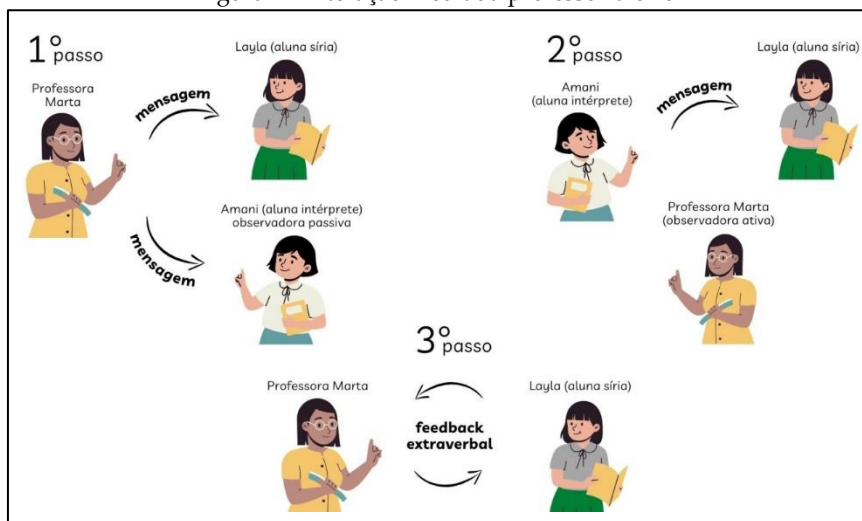
Fonte: a autora.

Essa atitude, que chamo de “terceirização” da interação professor-aluno, também foi mencionada em entrevista pela coordenadora pedagógica:

Porque se eu quero falar com o:: com o:: Fulano, eu chamo “Ciclano, vem aqui, fala pra ele que ele tem que sentar direito”, aí o amigo... (...) ((sons guturais ininteligíveis)) fala com ele, aí ele senta. Se ele levanta e vai correr... “Ciclano, fala pra ele que ele não pode correr”, porque eu... não adianta eu falar pra ele “Fulano, senta”, “Fulano, não corre”, ele NÃO TÁ entendendo o que eu tô falando pra ele, não é nem porque ele não obedece, é porque não ENTENDE o que eu tô dizendo para ele (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Pode-se verificar que a postura acolhedora da professora Marta contrasta com as atitudes dos demais professores da escola. Diferentemente da maioria, ela compreende que não é suficiente que o aluno esteja presente no ambiente e simplesmente “aceite” sua presença (Bizon; Camargo, 2018). É necessário torná-lo visível ao grupo (Altenhofen, 2004), atuando como mediadora entre ele e o grupo que o recebe (São Bernardo, 2016). Sua conduta refletiu a política de acolhimento que decidiu adotar e serviu como exemplo para a classe sobre como poderiam interagir com Layla, não se limitando às barreiras linguísticas que inevitavelmente se impõem.

Figura 2 - Interação mediada professor-aluno



Fonte: a autora.

Ademais, é preciso levar em consideração que a interação mediada exige mais tempo e dedicação por parte do professor, uma vez que é uma estratégia que vai contra a política do “menor esforço”. Em outras palavras, a visibilização da diferença requer trabalho. Segundo explica Calvet (2007), quanto mais se atentar ao princípio da personalidade, mais difícil será a gestão das questões linguísticas.

Eu semeio, vocês regam, nós colhemos

Para concluir este capítulo, apresento uma situação relatada nas entrevistas que demonstra a atitude sensível e acolhedora da professora Marta e sua classe:

Assim... eram dias muito frios, então teve um aluno que veio com... eu acho que é balaclava, o nome daquilo, né?, que é aquela toca INTEIRA que deixa só os olhos de fora... e aquilo mexeu com ela... (Layla, a aluna síria) Quando ela viu aquilo, eu vi que ela se assustou, então eu chamei a criança da toca e falei “olha, isso que você está usando, eu sei que é para te proteger do frio, mas lá de onde a Layla veio... é um lugar de muita violência... e ela pode ter lembrado disso...de algo que ela já viu ou viveu lá, então você... eu gostaria

que você não utilizasse, para não assustar ela”, e ele entendeu SUPER de boa, né? (Professora Marta, entrevista, 2022).

Perceber que Layla estava assustada, mesmo sem que ela dissesse uma única palavra, identificar o motivo do medo e associar isso às suas possíveis experiências de vida demonstra a atitude de uma professora que não apenas aceitou a aluna em sua turma, mas também decidiu acolher sua história de vida. A professora não ficou passivamente à espera de que o tempo passasse até que a aluna se adaptasse, nem aguardou por recursos das instâncias superiores ou pelas desejadas políticas linguísticas. Ela decidiu visibilizar a diferença (Altenhofen, 2004) e torná-la funcional (Bortoni-Ricardo, 2003), concedendo à aluna a atenção respeitosa às suas características culturais e psicológicas (Bortoni-Ricardo, 2004) por meio do acolhimento responsável.

Acreditar que seria possível diminuir o impacto das barreiras linguísticas e culturais demandou planejamento e esforço conjunto da professora e sua turma. Desde o momento em que soube que receberia Layla sem falar ou compreender uma única palavra em português, a professora Marta decidiu criar seus próprios mecanismos para lidar com o multilinguismo em sua classe. Ela tinha plena consciência do desafio que se desdobrava à sua frente, mas preferiu seguir na contramão dos comentários pessimistas e desanimadores que relatou ouvir pelos corredores da escola.

A atitude sensível e proativa da professora Marta influenciou positivamente seus alunos e contribuiu para diminuir o estranhamento que poderia se agravar em situações de rejeição, preconceito, silenciamento e até mesmo de *bullying*. Dessa maneira, foi estabelecida a segurança e a confiança para que os colegas se lançassem ao desafio da interação com Layla, apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento linguístico. Os alunos puderam aprender com as diferenças e se tornaram mais conscientes e empáticos.

Um exemplo da influência da professora Marta na sua turma ocorreu com uma de suas alunas. Ela percebeu que a professora

[illegible]

Na primeira parte da carta, as frases e perguntas escritas em português foram traduzidas literalmente para o árabe, mas utilizando uma linguagem bastante formal que não é natural para uma criança árabe "nativa". Isso ocorre porque a ferramenta

tecnológica não faz o ajuste estilístico adequado ao traduzir. Além disso, a escrita indica a falta de habilidade no *abjad*, o que seria esperado de uma criança em fase pré-escolar que está tentando escrever pela primeira vez.

Na segunda parte da carta, que não possui tradução para o português, há uma série de perguntas, algumas utilizando a expressão “como se diz...?”. No entanto, devido ao traçado disforme da escrita, é difícil compreender completamente o texto. É importante ressaltar que eu questionei Layla se ela havia entendido o que estava escrito, e ela confirmou afirmativamente.

Sobre a atitude proativa da sua aluna, a professora Marta declarou em entrevista:

(...) eu quase chorei de tão emocionada que fiquei ((com olhos marejados)). Imagine o quanto ela precisou se dedicar, quanto tempo para traçar aquelas letras, caracteres... nem sei bem como se chama... eu não seria capaz... Mas só para você ver, além de não ser uma escrita alfabética, ela é de trás para a frente, assim... da direita pra esquerda... muito complexo. E direto eu vejo os alunos perguntando pra aluna que traduz “como se fala tal coisa?”, e eles se arriscando na pronúncia... Muito fofo! (Professora Marta, entrevista, 2022).

A postura da professora Marta, conforme explicado por Lunardelli e Santos (2020), é uma decisão consciente e articulada, feita em conjunto com seus alunos, com o objetivo de acolher as diferenças e valorizar a herança linguístico-cultural trazida pelos alunos. Essa abordagem demonstra uma preocupação genuína em promover a inclusão e o respeito à diversidade na sala de aula. Através do exemplo da professora, a turma aprendeu a acolher Layla, sua língua, sua cultura e sua história de vida, como destacado por Zambrano (2019, 2021) e Bizon e Camargo (2018).

Ao aceitar o desafio de tornar visíveis as diferenças e ajustar sua metodologia de ensino, mesmo em uma abordagem emergencial, intuitiva e baseada em tentativas, a professora Marta demonstrou a possibilidade de atuar pedagogicamente em contextos multilíngues desafiadores. Embora as políticas públicas de ensino voltadas para a competência linguístico-comunicativa de

alunos não nativos ainda estejam em estágios embrionários, é possível e até mesmo essencial repensar as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua” (São Bernardo, 2016, p. 64). Certamente, essa prática é perfeitamente exequível e desempenha papel fundamental no processo de ambientação dos alunos, especialmente tendo como meta o acolhimento responsável.

Durante a execução da pesquisa, foi possível verificar que a maioria dos professores não acolhe a demanda “glotodivergente” sem alguma resistência, seja ela declarada, seja oculta. Peixoto (2019, p. 60) também evidenciou em seu estudo que “todo esse multilinguismo nem sempre é bem aceito, compreendido e trabalhado no contexto escolar”. Não se trata de um caminho fácil, plenamente conhecido e com políticas já traçadas. Entretanto, é possível planejar e agir localmente, antecipando-se às políticas verticais (Rajagopalan, 2013), e até mesmo despertar a atenção dos decisores estatais.

Mais do que simplesmente aceitar a presença do “diferente”, uma escola que acolha a diversidade, com professores e colegas empáticos, dispostos a construir caminhos alternativos ou intervalares, é o que a sociedade iguaçuense necessita. Mesmo desconhecendo os percursos ou as respostas, estar disposto a encontrar ou criar estratégias integrativas certamente é um dos primeiros passos a ser dado. Urge ajustar a rota de acolhimento, transformando o **problema** em **desafio**.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política Linguística, Mitos e Concepções Linguísticas em Áreas Bílingues de Imigrantes (Alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 2, n. 1 (3), p. 83–93, 2004. JSTOR. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41678200>. Acesso em: 23 maio 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino da Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 119-136, out. 2003. EDUFMT. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141/0>. Acesso em: 14 maio 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna** – a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução: Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDOZO, Poliana Fabiula. Eu nasci no Brasil, mas o Líbano é o meu País – jovens descendentes de libaneses em Foz do Iguaçu: identidade plural. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 58, p. 13-37, jan./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/33894/21155>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CAVALCANTI, Marilda do Couto.; MAHER Terezinha Machado. **Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula.** Brasília: MEC/CEFIEL/ IEL/ Unicamp, 2009.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do Singular para o Multifacetado: o conceito de Língua como Caleidoscópio. *In: CAVALCANTI, Marilda do Couto, BORTONIRICARDO, Stella Maris, (Orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-65.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3216661?seq=6#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 23 maio 2022.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In: WITTROCK, Merlin Carl (org.). La investigación de la enseñanza II – Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós Educador; M.E.C., 1989, p. 195-301.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al.* 2. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

KARAM, John Tofik. Atravessando as Américas: a “guerra ao terror”, os árabes e as mobilizações transfronteiriças em Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. *In: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉVILEAU, Verónica Giménez (orgs.). A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais.* Curitiba: Editora UTFPR, 2011, p. 203-231.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; MARTINS, Maridelma, Laperuta. Práticas de ensino em leitura, escrita, oralidade e análise linguística em contextos multilíngues. *In: SCHRÖDER, Luciane Thomé; FRANÇA, Juliana de Sá (orgs.). Jornadas: as letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história. Ensino, pesquisa e extensão.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 73-88. Disponível em: <https://pedroejoaoed>

itores.com.br/produto/jornadas-as-letras-e-suas-reverberacoes-politico-sociais-escrevendo-na-historia-ensino-pesquisa-e-extensao/. Acesso em: 25 set. 2022.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no ensino fundamental em Medianeira-PR. *In*: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (orgs.). **Políticas de gestão do Multilinguismo: práticas e debates**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 45-64.

MONTENEGRO, Silvia. Projetos missionários e representações sobre a diversidade cultural: o evangelho transcultural para árabes na “Tríplice Fronteira”. *In*: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉVILEAU, Verónica Giménez (orgs.). **A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais**. Curitiba: Editora UTFPR, 2011, p. 147-180.

PAIVA, Aline Cristina. **Políticas Educacionais para Diversidade e Escolas nas Fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai**. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3593/5/Aline_Cristina_Paiva_2016.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

PEIXOTO, Aline Josiane Acordi Mertz. **Identidades e Fronteiras: vivências e cotidiano em ambiente escolar de Foz do Iguaçu**. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4448/5/Aline_Josiane_Acordi_Mertz_Peixoto_2019.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

PORTO, César Henrique de Queiroz. Alteridade nas representações de árabes e muçulmanos na teledramaturgia nacional. **Projeto História**, São Paulo, v. 61, p. 320-352, jan./abr. 2018. PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/29667>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 5ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes Docentes sobre Alfabetização em contexto de Variedades Linguísticas de Português/Espanhol**. 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3690/5/Daniela_Fonseca_Siva_Salgado_2018.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 16 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. 7ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. 7ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 07-72.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, jul. 2019. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://veristas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 16 maio 2022.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre Línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. 226 p. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39467/1/Acolher%20entre%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ALUNO BRASIGUAIO NA TRÍPLICE FRONTEIRA: ENTRE LÍNGUAS E PRECONCEITOS

Lidiane de Carvalho Alves
Maridelma Laperuta Martins

Os amplos deslocamentos e a circulação de pessoas em regiões de fronteira evidenciam uma infinidade de aspectos sociais, políticos, ideológicos, econômicos, culturais e linguísticos. Freitag e Oushiro (2019) afirmam que a mobilidade tem sido uma característica de muitas populações no mundo, inclusive no Brasil, a qual é marcada por diferentes descolamentos que atuam nas relações sociais e, desse modo, repercutem na língua. Essa realidade é constatada na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, cenário conhecido pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo. Nesse contexto, os falares transfronteiriços frequentemente refletem uma combinação de influências culturais e linguísticas das regiões adjacentes que, não raro, são estigmatizados, discriminados e marginalizados. Essa condição também é evidenciada, sobretudo, com relação à educação, haja vista que se nota a presença de muitos brasiguaios em escolas da cidade de Foz do Iguaçu (PR), os quais têm sofrido com a estigmatização linguística.

Diante dessa realidade, este texto, que se constitui parte da dissertação de mestrado, intitulada “Preconceito Linguístico, Estigmas e Silenciamento: Um estudo de caso de um aluno brasiguai”, orienta-se por dois objetivos centrais: i) discutir teoricamente como o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios constitui-se um fenômeno ideológico; ii) refletir como é possível superar tais práticas segregadoras. Os resultados revelam que o preconceito linguístico vivenciado pelos brasiguaios é ideológico, além de ser marcado por visões de mundo e ideologias estereotipadas que afetam consideravelmente esses

sujeitos, que já vivem outras situações desiguais, como as socioeconômicas. Nas escolas de fronteira, verifica-se a falta de ações didático-metodológicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas, o que reforça a necessidade de serem conduzidas práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, de modo que os recursos linguísticos/comunicativos sejam mobilizados com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente e do respeito às diferenças.

Este texto, cujas reflexões foram publicadas na revista científica *Ideação*, ISSN: 1518-6911, encontra-se assim organizado: após esta introdução, discutimos os principais significados atribuídos ao termo *brasiguaios*, além de ressaltar, brevemente, alguns dos eventos que motivaram a emigração de brasileiros para o Paraguai. Posteriormente, discutiremos acerca do conceito preconceito linguístico, caracterizando-o como um ato essencialmente ideológico. Na sequência, argumentamos como a Sociolinguística Educacional, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível, oferece a nós, professores, possibilidades para acolhermos cultural e linguisticamente nossos alunos, formando-os para serem pessoas sensíveis, reflexivas e responsivas, que respeitam os diferentes falares existentes na sociedade.

Os brasiguaios na Tríplice Fronteira

O cenário mundial tem sido reconfigurado pelos fluxos migratórios, um dos fenômenos centrais da globalização, o que torna “[...] o múltiplo pertencimento a condição de milhões de pessoas nos diferentes continentes” (Fabrício, 2013, p. 149). Segundo Rajagopalan (2016), o rompimento das barreiras culturais e econômicas veio acompanhado de uma nova realidade na relação entre pessoas de diferentes lugares. As alterações oriundas da globalização estendem-se às identidades linguísticas de cada um, caracterizadas pela experiência de multiculturalismo e hibridação.

Assim, as vivências experienciadas em diferentes territórios possibilitam a reconstrução de alguns conceitos, conforme explicitado por Fabricio (2013):

Referências linguísticas, culturais e identitárias usuais, cujo centro normativo se encontra associado a sentidos de estabilidade, homogeneidade, fixidez e territorialidade, vão convivendo com o questionamento, o descentramento, o trânsito e a mestiçagem como ideias, cada vez mais operatórias – operacionalidade derivada da compreensão da situacionalidade histórica e política dos significados organizadores da experiência social (Fabrício, 2013, p. 151).

Na visão de Hall (2014), uma identidade é sempre relacional e particular e, por isso, muitas vezes não revela os motivos que levaram a essas posições, que podem ter causas políticas, sociais, ideológicas, pessoais e religiosas. Diante dessas concepções, entendemos que uma única pessoa pode acionar várias formas de identificação, conforme os interlocutores e as interações sociais que estão inseridas em jogo. Contudo, como observa Rajagopalan (2016), “[...] é preciso, primeiro, nomear para então dizer algo a respeito do objeto, dos indivíduos, dos acontecimentos.” (Rajagopalan, 2016, p. 85). Diante disso, destacamos a nomenclatura “brasiguiaia”, que, como explica Béliveau (2011), trata-se de um “[...] nome genérico que se dá aos migrantes brasileiros no Paraguai; na região das três fronteiras são chamados assim àqueles que se instalaram no leste do Paraguai, dedicando-se às tarefas agrícolas” (Béliveau, 2011, p. 92).

De acordo com Albuquerque (2011), o termo foi criado em 1985, ano que marcou o início do período de retorno desses sujeitos para o Brasil. Fiorentin (2019) esclarece que o termo “brasiguiaio” foi atribuído aos brasileiros que retornaram ao seu país de origem devido à expropriação, às questões legais e às disputas da posse pela terra. Nesse sentido, pode-se constatar que a expressão foi criada em uma situação de luta política, decorrente da reivindicação pela terra. Desse modo, é importante observar que

tal vulgarização do uso de “brasiguaios” para referir-se a todos os brasileiros residentes no Paraguai é um equívoco metodológico (e também político). Não podemos nos esquecer nunca que a expressão “brasiguaios” surgiu como autoatribuição, exatamente para diferenciar os camponeses que retornaram em 1985 dos demais setores do movimento social que lutaram também por terra no Brasil, e para se distinguir do restante da população de brasileiros no Paraguai (Sprandel, 1992, p. 122).

Pires-Santos (2004) menciona que os primeiros grupos de brasileiros, retornados brasiguaios, conseguiram assentamento em Ivinhema (MS). Após muito persistirem, terminaram por encorajar a autodenominação como meio de luta pelo direito à cidadania brasileira e de luta pela terra. Albuquerque (2009) explica que “naquele período, Sérgio Cruz (PT), deputado federal pelo Mato Grosso do Sul, cunhou o termo “brasiguai” durante uma manifestação na cidade fronteira de Mundo Novo (MS).” (Albuquerque, 2009, p. 155).

O termo “brasiguai” está impregnado de diferentes significados. Embora a denominação composta pela junção das duas nacionalidades, brasileira e paraguaia, remeta a uma ideia homogeneizadora, trata-se de uma identificação “[...] imprecisa e bastante mutável [...]” (Albuquerque, 2011, p. 249). De acordo com este, pode ser assim atribuída:

1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e seus descendentes elementos culturais dos dois países; 5) a todos os imigrantes brasileiros na nação vizinha (Albuquerque, 2011, p. 250).

O autor evidencia uma cultura híbrida, mas ressalta que as formas de autoidentificação são relacionadas a uma experiência situacional, “[...] entre uma identificação brasileira em trânsito e uma nacionalidade paraguaia ainda não reconhecida.” (Albuquerque, 2011, p. 250). Diferentemente do que ocorre no Paraguai, no Brasil, há uma tendência de compreensão genérica do

termo. Albuquerque (2011) cita que a mídia reforça uma visão essencializadora e simplificada. Nessa concepção, não são considerados os fatores históricos, sociais, políticos e ideológicos que recobrem a denominação. Pires-Santos *et al.* (2020) também concordam que a ação da mídia contribui para um “[...] esvaziamento da complexidade cultural dos “brasiguaios”, silenciando a própria confrontação no interior das culturas dos imigrantes e atualizando o estereótipo que busca justificar e incentivar o preconceito” (Pires-Santos *et al.*, 2020, p. 5).

O fluxo migratório rumo ao Paraguai se intensificou na década de 1970. Para Fiorin (2015), “[...] as migrações são sempre historicamente condicionadas e resultam de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas [...]” (Fiorin, 2015, p. 56). A autora ressalta que essa fase da migração havia sido planejada e orquestrada pelos governos. Com a permissão do governo vizinho, as terras eram adquiridas por brasileiros a preços bem menores dos praticados no Brasil. Ainda nesse período (1970-1980), de acordo com Fiorentin (2019), é pertinente destacar que “[...] houve um aumento no valor das terras no Brasil, o que fez com que muitos pequenos agricultores vendessem suas propriedades. Ao mesmo tempo, no Paraguai, a política do governo buscava desenvolvimento agrícola” (Fiorentin, 2019, p. 43). Pires-Santos e Cavalcanti (2008) expõem que, no lado paraguaio, o presidente Alfredo Stroessner, que fomentou em sua política de desenvolvimento a cessão de terras para brasileiros, ignorou a resistência do movimento nacionalista paraguaio.

Nesse cenário, os brasileiros que não tinham condições de se ajustarem às demandas advindas do processo de modernização agrícola emigraram para o Paraguai. Além disso, a emigração também está relacionada aos interesses dos governos militares de ambos os países. Enquanto o governo paraguaio incentivava a emigração para o desenvolvimento da produção agrícola, o governo brasileiro, por sua vez, tornava-se responsável pela abertura das fronteiras agrícolas na região Leste do Paraguai, além de usar a emigração como “[...] válvula de escape para as

populações que estavam sendo expulsas de suas terras pela mecanização e pelas obras de Itaipu [...]” (Fiorentin, 2019, p. 51).

A entrada de brasileiros no Paraguai também foi favorecida pela construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu. De acordo com Fiorentin (2019), as terras ocupadas pela Itaipu são classificadas como as mais férteis do mundo. Estima-se que 43 mil pessoas tenham sido expropriadas após terem suas terras alagadas para o funcionamento da usina. Desse modo, a construção da usina configurou-se como um “[...] elemento de expulsão da população [...]” (Fiorentin, 2019, p. 46). Diante dessa situação, muitos trabalhadores entendiam que a condição de “[...] desapropriação era a interrupção de um sonho que precisava, então, ser retomado em outras terras [...]” (Fiorentin, 2019, p. 46). As terras mais baratas do lado paraguaio foram um incentivo importante para os agricultores indenizados.

Nessa busca por um recomeço, nem todos que foram para o Paraguai conseguiram permanecer. Afligidos pelos conflitos decorrentes da posse de terras, além de divergências resultantes de contrastes entre os diferentes grupos étnicos, de acordo com Albuquerque (2011), “[...] os confrontos entre brasileiros, vários descendentes de alemães e italianos, e camponeses paraguaios com forte herança indígena podem ser vistos também como conflitos interétnicos” (Albuquerque, 2011, p. 243). O autor assevera que as identificações coletivas, assim como os preconceitos e as formas pejorativas de denominar o “outro”, são acentuadas pelas diferenças entre os grupos.

As tensões envolvendo agricultores brasiguaios e paraguaios retratam um sentimento nacionalista que emerge dos ressentimentos resultantes do período da Guerra da Tríplice Aliança (1865–1870). “Nos discursos dos camponeses paraguaios, os brasileiros são acusados de invasores, novos bandeirantes, herança de Stroessner etc.” (Albuquerque, 2011, p. 243). Por outro lado, os brasileiros imigrantes assumem “[...] uma postura nacionalista e destacam sua superioridade tecnológica e cultural. Eles se autodefinem como

“trabalhadores”, “pioneiros” e pertencentes a um país mais desenvolvido” (Albuquerque, 2011, p. 244).

Embora haja, como o autor denomina, a construção de uma sociedade mestiça e de cultura fronteiriça, evidencia-se também uma relação marcada pela contradição entre integração e diferença. Essas diferenças estão presentes nas realidades das salas de aula.

Gasparin e Silva (2014), após entrevistarem alunos brasiguaios, moradores do Paraguai, constataram que as crianças costumavam ficar quietas na sala de aula, pois não compreendiam a língua guarani. Esse silenciamento ocorria por conta do sentimento de desconforto ao tentar se relacionar com a professora e com os colegas a partir da língua. Assim, a criança, “[...] na escola ela encontra uma trave, não consegue manifestar esse mesmo comportamento, por não poder se relacionar com facilidade[...]”, no entanto, é considerada pela professora e os colegas como “[...] a mais boazinha da sala” (Gasparin; Silva, 2014, p. 136).

Esse apagamento do outro, exposto pelas autoras, decorre, na perspectiva de Enrique Dussel (1993), de um processo histórico, no qual a Europa – que já foi periferia do império turco-otomano –, representada pelos conquistadores espanhóis e portugueses nas terras latino-americanas, impôs os seus costumes (a língua, a veste, a religião etc.) e promoveu o encobrimento do outro.

Ainda nessa perspectiva de problematizar a visão uniformizadora, refletimos sobre a realidade escolar de alunos brasiguaios, retornados do Paraguai, que, inseridos nesse contexto que visa a instituir a homogeneização linguística, têm seus processos e práticas de significação desconsiderados: “Entre os grupos minoritários, os alunos brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu ilustram os problemas educacionais advindos da heterogeneidade e diversidade inerentes à população brasileira.” (Pires-Santos, 1999, p. 8). Nesse contexto, muitas vezes esses alunos são vítimas de um dos males cristalizados na sociedade, o preconceito linguístico, conceito explorado a seguir.

O preconceito linguístico: uma manifestação ideológica

O preconceito linguístico diz respeito a toda demonstração de juízo negativo que provoca exclusão social dos falantes de variedades linguísticas historicamente estereotipadas, consideradas ilegítimas pelo senso comum. A respeito disso, Cyranka (2020) destaca que as opiniões públicas são propagadas de forma vertiginosa na sociedade, baseando-se em “[...] manifestações e crenças ideológicas profundamente enraizadas” (Milroy, 2011, p. 47).

Nesse sentido, as crenças que constituem o senso comum recobrem questões ideológicas que são desferidas pelo preconceito linguístico. Ao tratar do caráter ideológico recoberto pelas relações de subjugação linguística, Bagno (2001), primeiro sociolinguista brasileiro a denunciar e militar contra o preconceito linguístico, atesta que se pode atribuir a origem de tal prática discriminatória à confusão criada entre língua e gramática normativa. Nessa perspectiva, o autor analisa o processo de constituição da ideologia de dominação linguística. Ele faz referências às considerações de Chauí (2008), argumentando que a gramática normativa foi escrita para estabelecer padrões e modelos a serem imitados. Ela é a materialização da ideologia cristalizada ao longo da história, uma forma de cercear o comportamento linguístico, logo, “[...] é instrumento ideológico de poder e de controle” (Bagno, 2001, p. 87).

Decorre disso a crença no imaginário popular de que só deve ser considerado “correto” o que está na gramática, tornando-se este um instrumento de regulação, uma vez que tem a função de guia do “bom uso” da língua. Diante do exposto, infere-se que o preconceito linguístico é uma herança histórico-cultural; essa, por sua vez, contribui para a perpetuação daquele, por meio de sua propagação em diversos meios que têm o poder de legitimar a língua falada pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, a ideologia linguística reflete os interesses dessas classes mais favorecidas.

Ao apresentar dimensões que podem ajudar na compreensão do que são ideologias linguísticas, Moita-Lopes (2013) esclarece que a ideologia linguística de norma desampara sociolinguisticamente aqueles que não dominam a língua considerada legítima. Pode-se dizer, diante disso, que “[...] são sistemas de ideias sobre as línguas e a linguagem que se articulam com formações culturais, políticas e sociais concretas. Elas respondem a interesses de poder” (Lagares, 2013, p. 345).

Bagno (2001) destaca que, além do preconceito linguístico, têm-se muitos outros que são hipônimos da ideologia dominante, tais como preconceito racial, sexual, etário e outros, todos predominantes no senso comum, cristalizados na sociedade. Observa-se, contudo, que as conotações incorporadas pelos diferentes tipos de preconceitos são diferentes. Parece haver, por exemplo, uma permissividade no que se refere à prática de preconceito linguístico. Pensando, especialmente, no contexto educacional, o aluno que não domina variedades prestigiadas socialmente, ao ser corrigido, está sendo “ajudado” pela instituição, que condena a variante por ele utilizada, haja vista que a escola valoriza somente a norma idealizada, a norma padrão.

Além disso, convém destacar as afirmações negativas que o falante faz com relação à sua própria língua, um autopreconceito linguístico, decorrente da ideia de que há uma língua “correta”. “[...] Comumente escutamos em situações variadas e vindo de falantes oriundos de diferentes níveis de escolarização, é, muitas vezes, algo depreciativo, como se houvesse um preconceito introjetado” (Mariani, 2008, p. 20). Assim, seguindo uma escala de valores, o sujeito classifica seu próprio modo de falar como errado, desprestigiado e que, portanto, deve ser substituído. Nessa tentativa de substituição, sente profunda insegurança linguística.

Para compreender melhor essas questões, recorreremos às contribuições de Calvet (2002). O autor reflete sobre julgamentos que o falante pode fazer à sua própria língua e à do outro, explorando o conceito de segurança/insegurança linguística. A segurança linguística ocorre quando os falantes se sentem confiantes quanto ao

seu modo de falar, “[...] quando consideram *sua* norma, *a* norma” (Calvet, 2002, p. 72, grifos do autor). Contrariamente a essa postura, a insegurança linguística se dá quando os falantes entendem seu modo de falar como pouco prestigioso e, por isso, têm outra referência em mente, mas não a praticam.

Ao perceber que não domina o modo que ele considera mais prestigioso de usar a própria língua, o falante esforça-se na tentativa de adquiri-lo, mas “[...] esse movimento com tendência à norma pode gerar uma restituição exagerada das formas prestigiosas: a hipercorreção” (Calvet, 2002, p. 78). Segundo o autor, a tendência se manifesta a partir do excesso de correção que o falante investe no intento de imitar a forma legitimada, uma maneira de identificação com as variedades linguísticas das classes dominantes. Ademais, a hipercorreção é testemunha da insegurança linguística. Ela pode, assim, refletir o objetivo do falante em convencer que ele domina a forma prestigiosa ou possibilitar a desassociação dele com sua origem. Calvet (2002) continua:

É por considerar o próprio modo de falar como pouco prestigioso que a pessoa tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas. E esse comportamento pode gerar outros que vêm se acrescentar a ele: a hipercorreção pode ser percebida como ridícula por aqueles que dominam a forma “legítima” e que, em contrapartida, vão julgar de modo desvalorizador os que tentam imitar uma pronúncia valorizada. Esse círculo pode ir ao infinito ou quase, e nos mostra o profundo enraizamento social das atitudes linguísticas (Calvet, 2002, p. 79).

Com essas considerações, o linguista assevera que as atitudes linguísticas positivas e negativas são, ao mesmo tempo, comportamentos linguísticos e sociais, e que há por trás deles relações de forças que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua.

Em conformidade com esse entendimento, Soares (2020) explica que a hipercorreção também é denominada ultracorreção e costuma ser designada como hiperurbanismo, dado que esse fenômeno linguístico é comumente identificado entre falantes que

migraram do campo para cidade e, assim, buscam conformar seu falar ao modelo urbano. A autora exemplifica:

[...] “rúbrica” por rubrica, “telha de aranha” por teia de aranha, “copo com água” por copo de água (no pressuposto de que água indicaria a matéria de que é feito o copo, como em copo de cristal), “previlégio” por privilégio, “os livros não devem serem esquecidos” por os livros não devem ser esquecidos, “cincos dias” por cinco dias, “havam muitas pessoas” por havia muitas pessoas (Soares, 2020, p. 136).

Ao tratar das atitudes linguísticas discriminatórias, Soares (2022) reitera que estas não são propriamente linguísticas, mas sociais. Não são apoiadas em conhecimentos linguísticos e, sim, em valores culturalmente aprendidos, “[...] na verdade, são julgamentos, sobretudo dos falantes, não propriamente de sua fala” (Soares, 2020, p. 64). Essa prática discriminatória está relacionada à posição social que o falante ocupa na hierarquia social capitalista. As pessoas de diferentes níveis de instrução demonstram maior apreciação a determinados grupos sociais em detrimento de outros, assim como valorizam algumas variedades ao invés de outras. A partir dessa atribuição de superioridade, criam estereótipos linguisticamente inaceitáveis.

Sobre essas posturas preconceituosas, que desvalorizam os fenômenos da variação linguística, Faraco (2020) esclarece que, por envolver questões identitárias e de valores socioculturais, “[...] os falantes parecem se mostrar mais sensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência” (Faraco, 2020, p. 165).

Igualmente centrada na relação entre o linguístico e o ideológico, Cyranka (2020) enfatiza que, no processo de padronização das línguas, há uma questão muito mais ideológica do que linguística. Para ela, “[...] desse processo de padronização derivam, ao longo da sócio-história, crenças sobre a hegemonia de uma variedade linguística idealizada” (Cyranka, 2020, p. 135). A respeito da concepção de crenças, a autora expõe que se trata de formas de perceber o mundo a partir de experiências individuais e

coletivas, concebidas durante um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Além da crença da padronização linguística, tem-se também a da pureza e a da unidade linguística. Ambas compõem os mitos que, lamentavelmente, fazem parte de nossa cultura. Para Bagno (2001), “[...] o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para a inversão ideológica” (Bagno, 2001, p. 47). Os mitos que constituem o preconceito linguístico são produtos de articulações operadas ao longo do tempo pela ideologia dominante. Bagno (2001) destaca a probabilidade da existência de vários mitos. Entretanto, condensa as ideias preconceituosas em oito que são sistematicamente reproduzidas e as mais graves são:

1) O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2) Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; 3) Português é muito difícil; 4) As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5) O lugar onde melhor se fala português é o Maranhão; 6) O certo é falar assim porque se escreve assim; 7) É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8) O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social (Bagno, 2001, p. 50).

O autor destaca que esses mitos são frequentemente nutridos por diferentes meios que dizem ensinar o que é “certo”, tais como jornais, revistas, *blogs* e, certamente, os instrumentos tradicionais, a exemplo dos livros didáticos e das gramáticas normativas. O pesquisador adverte que não há, no âmbito do Estado brasileiro, uma política que se preocupe com os direitos dos falantes que integram grupos de minorias linguísticas, mesmo no ambiente educacional.

Nessa realidade, que discrimina e estigmatiza, por meio de forças dominantes de homogeneização linguística e cultural, os sujeitos considerados diferentes são alvos do preconceito linguístico. As diferenças que constituem a cada sujeito são, desse modo, rechaçadas e silenciadas. Candau (2012) explica que, no contexto escolar, o termo “[...] diferença, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (Candau, 2012, p.

239). Cavalcanti e Maher (2009) complementam afirmando que, diante da naturalização desse tipo de narrativa, “[...] não se vê a necessidade de problematizá-las. Nesse processo, o silenciamento desse outro é uma decorrência, porque, afinal, conviver com o diferente é difícil” (Cavalcanti; Maher, 2009, p. 48). Assim, o contexto escolar inclina-se a desconsiderar ou a silenciar a diferença.

Diante do exposto, destacamos o caráter “minoritário” atribuído à variedade do espanhol falado no Paraguai no contexto escolar iguaçuense. Com a intenção de compreender essa condição e como culmina na prática do preconceito linguístico, recorreremos ao que Mossmann e Tristoni mencionam a respeito do estudante brasiguai: “[...] o fato de ter morado no Paraguai é suficiente para que este vivencie vários tipos de conflitos, dentre eles, o preconceito” (Mossmann; Tristoni, 2012, p. 74).

Com isso, sublinhamos a urgência em contribuirmos para a formação de gerações que tratem as diferenças de forma respeitosa, como elementos de construção de igualdade. Isso pode ocorrer por meio da escola, como enfatizamos a seguir, a partir de algumas reflexões propostas por Bortoni-Ricardo (2015).

A Sociolinguística Educacional e o agir da pedagogia culturalmente sensível

Ler e escrever são habilidades que desenvolvemos na escola. Por outro lado, ao iniciar o processo de escolarização, o aluno já tem antecedentes linguísticos provenientes da comunidade na qual está inserido, os quais geralmente não condizem com as formas linguísticas socialmente prestigiadas. Devido à valorização da norma padrão, em detrimento das que são utilizadas pelos alunos, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) tem produzido resultados baixíssimos, “[...] do ponto de vista da formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduros” (Cyranka, 2016, p. 169).

Além disso, acreditamos que o ensino descontextualizado contribui para essa problemática. Ao examinar como acontece o estudo da LP desde o EF, Antunes (2003) constata a “[...]”

persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra” (Antunes, 2003, p. 20). Segundo a autora, o insucesso escolar, a crença de que não se sabe português, bem como diversas manifestações de aversão à disciplina, são consequências da postura adotada pela escola e pelos professores.

Compreendemos que essa realidade reflete o tratamento dado à língua, a qual, no contexto escolar, é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo apenas acerta ou erra. Nesse cenário de ensino prescritivo, dedicado à valorização de normas prestigiadas e na erradicação das formas estigmatizadas, o aluno sente-se incompetente em sua própria língua, uma vez que apresenta uma escrita muito próxima da variedade popular que fala.

O trabalho em salas de aulas marcadas pela diversidade e heterogeneidade precisa estar sustentado em conceitos teórico-metodológicos que superem o exclusivo conhecimento de regras gramaticais, promovendo o domínio de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo é uma sociolinguista pioneira nos estudos que visam ao fortalecimento de instrumentos pedagógicos para o ensino de língua materna nas escolas, por meio do que denomina de Sociolinguística Educacional, uma área teórico-prática que tem a educação como foco principal de reflexão. Essa perspectiva apoia-se nos princípios do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística inerente e sistemática. Para a autora,

segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que já está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assimétrica. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente

organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada (Bortoni-Ricardo, 2019, p. 157).

A Sociolinguística Educacional compromete-se com as diversidades linguística e cultural presentes na sala de aula. Além disso, considera as redes sociais¹ e a cultura de migrantes de origem rural, que são obrigados, muitas vezes, a viver na periferia das grandes cidades. Nessa direção, podemos considerar que o sujeito brasiguai é um trabalhador rural que emigra para o Paraguai em busca de melhores condições de vida, mas, ao retornar ao Brasil, depara-se, sobretudo na escola, com a exigência de um ideal de língua que ele não domina. A respeito das variedades linguísticas características dos alunos, a pesquisa ressalta: “[...] consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de uma variedade rural do português brasileiro e a linguagem da escola, pelo menos ao nível programático, é a língua padrão” (Bortoni-Ricardo, 2015, p. 183).

É importante, desse modo, conhecer as características linguísticas e culturais dos alunos para que se possa delinear estratégias didáticas que visem a melhorar a eficiência do processo de ensino. Nessa perspectiva, a escola tem papel primordial na formação dos estudantes, especialmente os que são provenientes de segmentos mais pobres da sociedade. Um dos princípios que conduzem as ações da Sociolinguística na Educação é a conscientização crítica dos professores e dos alunos no que se refere à desigualdade social retratada na variação linguística. Assim, possibilita-se uma autorreflexão das ações no contexto escolar, posto que o foco dessa perspectiva teórica é contribuir para a resolução de problemas educacionais.

¹ Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, é constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 49).

A reflexão sociolinguística deve fazer parte das discussões em sala de aula, de modo que os alunos possam reconhecer fenômenos linguísticos que levam à ocorrência de inúmeras variantes. Cyranka (2016) defende que isso deve se fazer presente na vida escolar desde os primeiros anos, e que o trabalho dos professores deve abrir caminho para uma conscientização das diferenças linguísticas. Assim, quando o trabalho com a linguagem, na escola, tem seus princípios construídos a partir dos pressupostos sociolinguísticos, além de possibilitar a reflexão sociolinguística no que se refere às diferentes normas linguísticas, os estudantes conscientizam-se sobre a necessidade de adequá-las às condições de produção.

Além dos fenômenos da variação, a Sociolinguística Educacional investiga as questões socioculturais e identitárias envolvidas e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua. Configura-se, desse modo, como uma forma de combate ao preconceito linguístico na escola, visto que parte do pressuposto de que, do ponto de vista sociolinguístico, o erro não existe, o que há são diferentes maneiras de se falar a mesma coisa, com o mesmo valor. É preciso, portanto, “[...] relativizar a noção de erro, ao buscar o padrão real que a escola procura desqualificar e banir, como expressão linguística natural e legítima” (Mollica, 2017, p. 13) que configura uma forma de combate à estigmatização linguística.

A perspectiva teórica em consideração também busca evitar que os julgamentos de valoração negativa sobre as variedades utilizadas pelos alunos resultem em atitudes de intolerância linguística e de preconceito linguístico, “[...] um dos comportamentos mais nefastos contra as classes desprivilegiadas”, conforme destaca Cyranka (2016, p. 141). A autora assevera que o “[...] preconceito linguístico não é construído apenas na escola, mas que há todo um aparato que o sustenta” (Cyranka, 2016, p. 141).

É importante ressaltar que a Sociolinguística Educacional sustenta que, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível, os professores promovam os ajustes às produções linguísticas dos alunos, como argumenta Bortoni-Ricardo (2019):

1) Qualquer enunciado linguístico tem de ser adequado ao contexto em que é produzido, considerando-se o local, o tema da conversa e, principalmente, as expectativas do interlocutor. Tendo em conta que, segundo Erickson (2004), o interlocutor é contexto para o falante; 2) Há diferenças intrínsecas entre as modalidades oral e escrita da língua no que concerne à formalidade. 3) O conceito de aceitabilidade, proposto por Goodenough (1957), tem de ser levado em conta. Esse antropólogo associava cultura aos modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca (Bortoni-Ricardo, 2019, p. 158).

A respeito das distorções reproduzidas na ideia errônea de que os professores não devem intervir e corrigir os alunos, Bagno (2020) acrescenta:

Ninguém jamais disse que é preciso deixar os alunos provenientes das camadas desfavorecidas da população encerrados em sua própria variedade linguística, sem permitir que tenham acesso a outros modos de falar e de escrever. Infelizmente, essa calúnia (fruto de leitura apressada, quando não mal-intencionada) continua sendo estampada com lamentável frequência nos jornais e revistas brasileiros. Como é fácil ver, a luta está apenas começando (BAGNO, 2020, p. 19).

Diante desses postulados, salientamos que a Sociolinguística Educacional defende que o ensino de LP propicie a familiarização do aluno com as normas de prestígio por meio de abordagens que promovam a reflexão sobre os usos linguísticos. A “[...] tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua” (Bortoni-Ricardo, 2015, p. 131).

Nessa perspectiva, é dever da escola contribuir para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. Isso não significa, no entanto, que as variedades utilizadas por eles devam ser erradicadas. Cabe aos professores, especialmente os de LP, apresentar formas alternativas de expressão por meio de dois componentes que configuram uma estratégia culturalmente sensível: a identificação e a conscientização da diferença.

Segundo Bortoni-Ricardo (2019), muitos professores não conseguem realizar a identificação porque também utilizam as mesmas regras do português popular presentes na linguagem do aluno. Por também tê-las em seu repertório, acabam sendo invisíveis para esses profissionais. O segundo componente, por sua vez, requer moderação, isso é, cuidado ao proceder com a conscientização dos estudantes, uma vez que objetiva desenvolver neles a habilidade de monitoração dos seus próprios estilos linguísticos. Diante dessa preocupação, é mais prudente “[...] adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa” (Bortoni-Ricardo, 2019, p. 196), haja vista que uma intervenção feita de forma brusca e desrespeitosa provoca revolta e crenças nos estudantes e, na maioria das vezes, contribui para o fracasso escolar.

Quando os professores elaboram estratégias para a melhoria do trabalho com as variações da língua, auxiliam na implementação de uma pedagogia culturalmente sensível. A prática docente orientada por essa perspectiva permite que os alunos provenientes das camadas marginalizadas da sociedade tenham acesso às variedades prestigiadas e os seus antecedentes linguísticos respeitados.

As dificuldades no entendimento em sala de aula não são decorrentes somente da distinção dos aspectos estruturais das variedades faladas pelos alunos em relação às faladas pelos professores, mas também devido a situações motivadas por razões étnicas, sociais ou econômicas, as quais colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar (Moita-Lopes, 2013). A respeito disso, Erickson (1987) explica que, quando os professores reagem negativamente às características de fala dos alunos, provocam atitudes de estigma e de resistência. O autor acrescenta que, com o passar do tempo, o estilo de fala dos estudantes diferencia-se cada vez mais das formas de fala dos professores. Assim, “[...] não é mais uma questão de diferença entre professor e aluno que deriva de tradições comunicativas transmitidas intergeracionalmente. Trata-

se também da invenção cultural como meio de resistência em situação de conflito político” (Erickson, 1987, p. 348).

A pedagogia culturalmente sensível empenha-se na superação de problemas. Essa estratégia de ensino visa a “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes nas culturas dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2015, p. 128). Os objetivos dessa pedagogia são, desse modo, contribuir na transmissão eficiente da variedade padrão da língua, propiciar oportunidades de referência à cultura e aos antecedentes linguísticos dos estudantes, combater e evitar o surgimento de problemas sucedidos do uso do português popular no ambiente escolar, que, conforme sabemos, é alvo de discriminação e desvalorização.

Nesse sentido, acreditamos que, por meio de práticas de ensino conduzidas sob os preceitos da pedagogia culturalmente sensível, é possível ensinarmos a norma padrão, “[...] que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto [...]” (Bagno, 2001, p. 156), de modo que o aluno se familiarize com as suas regras e se aproprie dos seus modos de adequação, mas tendo espaço para diversas manifestações linguísticas. Para tanto, entendemos que seja necessária uma reflexão a respeito das diferenças e desigualdades presentes nas escolas. É necessário combater a violência praticada com base em como os alunos falam e, em certa medida, como escrevem.

Com isso, pretendemos que as aulas de LP não se orientem em práticas de “higienização” do texto do aluno em seus aspectos gramaticais, mas que sejam espaço para diálogo, para a (re)construção de identidades linguísticas, de estudo crítico das variedades prestigiadas e de uma atuação docente que congregue estratégias para propiciar um processo de ensino e aprendizagem que contemple “[...] o todo da língua e não apenas algumas de suas formas [...]” (Bagno, 2001, p. 157), tudo isso dentro do paradigma da pedagogia culturalmente sensível.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo refletir como o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios que vivem no contexto da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) é ideológico, marcado por visões de mundo e ideologias estereotipadas, as quais impactam de maneiras consideráveis esses sujeitos, que já vivem outras situações desiguais, como as socioeconômicas. O preconceito linguístico é uma prática de segregação social que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares, sendo, portanto, um mecanismo de ideologia linguística que postula hierarquia linguística/social.

Nas escolas, especialmente da Tríplice Fronteira, o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios se evidencia e é agravado, sobretudo, pela falta de ações didático-metodológicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas. Nesse sentido, destacamos como a Sociolinguística Educacional, a partir de uma visão da pedagogia culturalmente sensível, torna-se um caminho profícuo para o trabalho com a Língua Portuguesa, haja vista que é uma abordagem que nos auxilia superar o ensino exclusivo de regras gramaticais, promovendo o domínio de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente. Acreditamos que essa abordagem pode, de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual todos sejam valorizados por sua singularidade.

Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os

limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 31, v. 15, p. 137-166, jan./jun. 2009.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras em movimento: os brasiguaios na região da Tríplice Fronteira. *In*: MACAGNO, L; MONTENEGRO, S; BÉLIVEAU, G.V. (orgs.). **A Tríplice Fronteira**: espaços nacionais e dinâmicas locais. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 233-260.

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

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

BÉLIVEAU, Veronica Gimenez. Representações da integração e seus obstáculos: a fronteira do ponto de vista da política. *In*: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉLIVEAU, Veronica Gimenez (orgs.). **Tríplice Fronteira**: espaços e dinâmicas locais. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 63-99.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Manual de Sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

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

CANDAU, Vera Maria **Rumo a uma nova didática**. São Paulo: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha. **Diferentes diferenças:** interculturalidade na sala de aula. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CYRANKA, Lucia Mendonça. Sociolinguística aplicada à Educação. In: MOLICA, M.C.; JUNIOR, C.F. (orgs.).

Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-176.

CYRANKA, Lucia Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2020, p. 7-35.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro:** a origem do “mito da modernidade”. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & education quarterly**, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3216661>. Acesso em: 15 set. 2022.

FABRÍCIO, F. B. A “autoridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Português no século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 144-168.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2020.

FIORENTIN, Marta Izabel Schneider. **Imigração “brasiguiaia”:** cotidiano, sociabilidades e hibridação cultural. Curitiba: Juruá, 2019.

FORIN, José Luiz. As línguas do mundo. In: FIORIN, J. L. (org.). **Linguística que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015. p. 35-50.

FREITAG, Raquel Meister Ko; OUSHIRO, Livia. Sociolinguística no Brasil: deslocamentos e fronteiras. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 13, n. 4, p. 1324–1329, 2019. DOI: 10.14393/DL40-v13n4a2019-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/domniosdelinguagem/article/view/50514>. Acesso em: 22 ago. 2024.

GASPARIN, Marlene Nunes; SILVA, I. da. O processo de escolarização de “brasiguaios” no panorama fronteiriço e a representação de suas identidades. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, Maringá, 2014. *Anais...* Maringá: UEM, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAGARES, Xoan. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. *et al.* (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n.º 36, p. 27-44, 1º sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977>. Acesso em: 15 set. 2022.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 101-119.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza.

(orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-14.

MOSSMANN, Grasiela; TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Conflitos Identitários. **Revista Ícone**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5073>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaios” nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem Sociolinguística**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **Cenário Multilíngue/ Multidialeto/ Multicultural de Fronteira e o Processo Identitário “Brasiguai” na Escola e no Entorno Social**. 2004. 252 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, Maria Elena.; CAVALCANTI, Marilda. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/504/453/1751?inline=1>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. *et al.* O poder da nomeação em cenários transfronteiriços: entre representações e performatização de identidades. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, [s.l.], p. 1-25, out. 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/10/identidades.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SPRANDEL, Marcia Anita. **Brasiguaios**: conflito e identidade em fronteiras internacionais. 1992. 276 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

PARTE 4

LÍNGUAS, LINGUAGENS, ENSINOS DIVERSOS

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LIBRAS A OUVINTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antonia Aparecida Lopes
Mariangela Garcia Lunardelli

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – Libras –, utilizada pelos surdos no Brasil, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005. No entanto, os estudos, em sua grande parte, estão direcionados à aquisição da língua para os surdos, com um percentual bastante reduzido de pesquisas referentes ao ensino de Libras voltado para o ouvinte.

Pensar no processo de ensino-aprendizagem de Libras para ouvintes de Língua Portuguesa tem sido um grande desafio. Uma vez que o aprendiz dessa língua se depara com uma modalidade distinta da sua, este entra em um mundo que desconhece totalmente: o mundo visual, espacial e corporal. No campo do ensino-aprendizagem de línguas, um dos maiores desafios se refere a encontros entre indivíduos diferentes, uma vez que geralmente há conflitos e falta de compreensão no modo de comunicar. Portanto, existe a necessidade da interação da cultura e das relações interculturais como forma de inclusão, como apontado por Mendes (2004).

A compreensão sobre o uso do conceito cultura tem gerado dúvida quanto à utilização de uma acepção universalista ou particularista. Diante dessa dúvida, entender a existência da cultura surda nem sempre é fácil, porque a maioria das pessoas baseia-se em um universalismo. Para Strobel (2008) e Skliar (2016), existe um grande esforço de universalizar o surdo, exclusivamente

ao usar como artifício de integração a assunção da diversidade em detrimento à diferença.

Nesse sentido, este capítulo do livro aborda dados de nossa pesquisa de mestrado (Lopes, 2022), a qual procurou embasamento na Linguística Aplicada para o desenvolvimento da prática pedagógica de ensino-aprendizagem de línguas e a relação entre as abordagens e métodos de ensino. Buscamos, para tanto, estudos existentes acerca do ensino de línguas. No caso da Libras, mudamos do oral-auditivo para o visuoespacial, ou seja, para se comunicar em Libras usamos o visual, o espaço, as expressões faciais e corporais, proporcionando uma nova experiência para o sujeito ouvinte aprendiz de Libras. Além disso, não há como considerar a língua sem a cultura da comunidade que a usa, o que nos leva a pensar em uma abordagem que motive a integração e o diálogo entre culturas. Pensando no aspecto cultural, seguimos o estudo também pelo viés da abordagem intercultural.

Para Janowska (2020), no ensino intercultural, reconhecemos os valores da cultura do aprendiz para iniciar um processo de descentralização. E, por meio do encontro com outra cultura, os aprendizes se conscientizam plenamente de sua identidade e atualizam seu conhecimento sobre sua própria cultura. Propusemos encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de Libras a ouvintes adultos de Língua Portuguesa pela perspectiva da abordagem intercultural. Optamos pelos encaminhamentos sob forma de atividades, a partir das técnicas propostas por Janowska (2020), dentro da abordagem de ensino intercultural.

A pesquisa apresentou caminhos de reflexões sobre as práticas metodológicas utilizadas no ensino de Libras a ouvintes adultos. Além disso, promoveu discussão acerca do ensino-aprendizagem do ouvinte por meio da perspectiva da abordagem intercultural, na compreensão de que o professor pode auxiliar o aprendiz a desvendar/ aceitar/ valorizar a cultura do outro.

A abordagem intercultural no ensino de línguas

Acerca do surgimento da abordagem intercultural, Janowska (2020) declara que este se deu na década de setenta do século XX, em um contexto das migrações europeias e do processo de educação dos filhos de imigrantes. No entanto, os trabalhos realizados pelo Conselho da Europa na área da migração, juntamente com a educação, fomentaram a criação de uma política que permitiu o reconhecimento da multiplicidade cultural como forma de riqueza e não como ameaça ou dificuldade. A abordagem intercultural está relacionada à comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero. Na perspectiva intercultural, proporciona-se maior interação entre os sujeitos, permitindo experiências entre culturas e identidades, oportunizando crescimento social. De acordo com Teixeira (2011, p. 35):

A perspectiva intercultural vem para mudar paradigmas na educação, proporcionando, assim, através da formação multicultural do professor: maior interação entre os sujeitos, que são possuidores de diferentes culturas e identidades; troca de experiências culturais; oportunidade de crescimento enquanto indivíduos sociais; diminuição de desigualdades em todos os aspectos sociais; reelaboração de livros didáticos, dentre outros aspectos.

Entendemos que, em um mundo tão desigual, cheio de preconceitos, a exclusão social dificilmente deixará de existir. A perspectiva intercultural vem, portanto, para minorar essa situação, tornando-nos uma sociedade mais justa e menos discriminatória.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, um dos maiores desafios se refere a encontros entre indivíduos diferentes, uma vez que geralmente há conflitos e falta de compreensão no modo de comunicar. Nesse caso, diante de tal situação, devemos entender que isso ocorrerá inevitavelmente. Logo, o que necessitamos realizar no processo de aprendizagem intercultural é uma orientação e uma monitoração constante, assim como a avaliação de todo o desenvolvimento do processo. Assim sendo,

evidenciamos que a aprendizagem intercultural implica maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. As situações nas quais há o encontro de diferentes línguas e culturas e as tensões e os conflitos decorrentes desse encontro não devem terminar em embates de poder ou gerar violência, mas podem ser resolvidos através do diálogo, ou seja, do próprio desenvolvimento do processo comunicativo (Mendes, 2004).

Em se tratando de prática pedagógica do ensino de línguas pela abordagem intercultural, deparamo-nos com o estudo de Janowska (2020). A autora retrata a abordagem intercultural não sendo simplesmente um conteúdo a ser ensinado, mas, sim, uma atuação pela qual se objetiva criar pontes e laços entre as culturas, ou seja, é um processo de aceitação e compreensão das identidades culturais. A estudiosa ainda expõe que a abordagem intercultural vai além de um simples conhecimento de um grupo cultural, ela contribui para a troca e o enriquecimento mútuo.

A fim de identificarmos as pesquisas do ensino da Libras pela abordagem intercultural, realizamos buscas nas fontes básicas de referências: Scielo, Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico. E nos deparamos com o resultado das buscas em um recorte de 2016-2010, com 14 artigos, 11 dissertações e 1 tese, entre os quais apenas 3 estudos voltados para o termo interculturalidade no ensino de Libras. A partir desses dados, a nossa pesquisa buscou uma possibilidade de encaminhamentos didático-metodológicos, sob forma de atividades, a partir das técnicas propostas por Janowska (2020), dentro da abordagem de ensino intercultural.

Encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de Libras a ouvintes de Língua Portuguesa pela abordagem intercultural

No campo dos estudos envolvendo o ensino da Libras, o uso da abordagem intercultural tem-se mostrado incipiente comparado ao ensino de línguas orais. Tendo em vista as bases teóricas da abordagem intercultural, além da especificidade do ensino de Libras, apresentamos encaminhamentos didáticos que possibilitam o desenvolvimento das competências interculturais dos aprendizes da Libras – ouvintes adultos de Língua Portuguesa. A partir das técnicas de ensino intercultural, expostas por Janowska (2020) para o ensino da língua polonesa aos brasileiros, procuramos adaptá-las para nosso contexto Língua Portuguesa – Libras. O quadro 1 permite visualizar essa proposta:

Quadro 1 – Ensino intercultural na Libras

Nº	Atividade	Conteúdo didático
1	Assimilador cultural	Conceitualização: surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo
2	Incidente crítico	Língua Brasileira de Sinais – Libras: conceitos e características
3	<i>Culturograma</i>	Vocabulário contextualizado e suas diferenças culturais
4	<i>Cápsula</i> cultural	Debate sobre as identidades surdas
5	<i>Cluster</i> cultural	Tipos frasais na Libras
6	Digressão cultural	Filme para discussão sobre aspectos sociais da comunidade surda
7	Indicação de correlações entre cultura e língua	Análise de músicas
8	<i>Cultomix</i>	A literatura da comunidade surda

Fonte: Lopes (2022, p. 94).

Quanto à ordem das atividades estabelecidas em nosso estudo, optamos por iniciarmos com as conceitualizações da surdez e seguir com a Libras por entendermos que a maioria dos aprendizes

da Libras desconhece a carga semântica dos termos da surdez e da Libras. O aprendiz começa a mergulhar em um mundo, por vezes, desconhecido. Portanto, a partir da terceira atividade, o professor pode seguir sua ordem conforme sua própria proposta de ensino; assim, acreditamos que a ordem das atividades não altera o resultado na aprendizagem da língua.

É importante destacar que os professores podem acrescentar outros itens a essa listagem. Ademais, as atividades foram produzidas para o ensino de Libras a ouvintes adultos de Língua Portuguesa, sem abordar setores profissionais, cabendo ao professor verificar quais itens estão relacionados ao contexto da área em que vai ensinar, por exemplo, educacional, saúde, esportiva, entre outras.

Além disso, o professor, ao propor as atividades, deve entender que seu papel de mediador é essencial. A sua tarefa não é apenas preparar os alunos para o contato com a cultura, mas também esclarecer certas sutilezas e peculiaridades culturais (Janowska, 2020). Dados os limites deste capítulo, apresentamos, a seguir, as três primeiras atividades da proposta: assimilador cultural, incidente crítico e *culturograma*.

Atividade 1: Assimilador cultural

Iniciamos nossos encaminhamentos de ensino pela abordagem intercultural com a atividade de n.º 1, assimilador cultural. Essa atividade permite aos aprendizes ter uma familiarização das falhas no processo de comunicação causadas por diferenças culturais e, em seguida, a escolha da interpretação adequada dentro de uma série de respostas possíveis.

Em que concerne às diferenças, é necessário ao aprendiz ouvinte entender que surdo tem diferenças e não deficiência; no caso desta atividade, pode ser trabalhado o conceito de surdo, surdo-mudo e deficiência auditiva. Sobre esses conceitos, Gesser (2009) relata que a maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica dos termos mudo, surdo-mudo e deficiente auditivo. E

acrescenta o desconhecimento dos ouvintes sobre a discussão do termo surdez: na visão dos ouvintes, o uso da palavra surdo parece imprimir mais preconceito, enquanto o termo deficiente auditivo parece-lhes ser politicamente correto.

Pensar em tais termos, para a autora, é de suma importância, uma vez que eles têm implicações cruciais para a vida dos surdos. O termo surdo, pela visão sócio-antropológica, é definido por aquele que possui uma língua natural, que tem traços característicos de sua língua e que constitui uma comunidade minoritária. Na visão clínico-patológica, é aquele que pode ser curado da patologia, reconhecido como deficiente auditivo. Já os termos mudo e surdo-mudo são considerados discriminatórios, preconceituosos e pejorativos, pois a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos; quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade.

Esse esclarecimento se faz necessário nas aulas. Infelizmente, o surdo, por vezes, é encarado por uma perspectiva exclusivamente fisiológica, os discursos baseiam-se em normalização e medicalização. Nesse sentido, cabe esclarecer para os aprendizes ouvintes que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. No entanto, o deslocamento conceitual, na opinião da autora, é necessário e urgente. E deve ocorrer em primeira instância na reflexão e na problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro (Gesser, 2009).

Acerca dessa atividade, o professor pode conduzir os aprendizes de maneira que se discutam as diferenças culturais, a fim de que sejam encontradas respostas para as seguintes questões:

- Qual palavra se utiliza para nomear o sujeito que não ouve?
- O que é diferença?
- O que é deficiência?
- O surdo vive em silêncio absoluto?
- O surdo não fala porque não ouve?
- O surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte?

O conceito de surdo, que se deve utilizar ao referir-se ao sujeito que faz uso da Libras, ainda é desconhecido pela maioria dos ouvintes. Portanto, a resposta consciente para aquela pergunta e a reflexão pessoal dos aprendizes possibilitam a familiarização desses conceitos. À medida que apresentamos os conceitos de surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo aos aprendizes, as descobertas das diferenças vão acontecendo.

Outro aspecto fundamental a esclarecer é o de diferenciar o conceito de surdo pela visão sócio-antropológica que mostra o reconhecimento da dimensão política, linguística, social e cultural da surdez. Por outro lado, a visão clínico-patológica está vinculada aos estereótipos que constituem o poder e o saber clínico. No caso do setor profissional da saúde, os aprendizes tendem a apresentar mais dúvidas sobre esses conceitos, pois a saúde busca a cura de patologias e a surdez, por vezes, é vista como doença.

Quando se trata de diferença e deficiência, muitas vezes, os aprendizes associam a surdez como deficiência e não como diferença. Pensar em tais termos é de suma importância, uma vez que eles têm implicações cruciais na vida dos surdos. A diferença está no canal comunicativo, pois se trata de uma modalidade visuoespacial. O papel do professor, nesse sentido, é o de esclarecer para os aprendizes ouvintes que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais, mas, sim, a reflexão e a problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro.

Na questão de o surdo viver em silêncio absoluto, é uma dúvida recorrente dos aprendizes. Segundo Gesser (2009), essa crença se dá porque a concepção de língua está, do ponto de vista dos ouvintes, culturalmente associada ao som. Na cultura surda, o barulho/som tem outros significados, por exemplo, o caso da luz que acende quando a campainha toca em sua casa, bem como a vibração do despertador colocado embaixo do travesseiro, ou mesmo os ruídos acústicos percebidos por meio dos aparelhos auditivos para sentir o som da campainha da porta, do telefone e da ambulância.

O surdo não precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte, apesar de a oralização ter deixado marcas profundas na vida da maioria dos surdos, como aponta a autora mencionada. Oralizar significa para os surdos a negação de sua língua. Contudo, o surdo pode optar por utilizar ou não a Língua Portuguesa, ou seja, há aqueles que optam por falar (oralizar). Porém, o mais importante é respeitar a escolha da forma como o surdo deseja se comunicar, por meio de sinalização, escrita ou oralização.

Muitos aprendizes têm a crença de que o surdo não fala porque não ouve. Para Gesser (2009), essa crença destaca-se pelo fato de a sociedade conceber a fala com o sentido de produção vocal-sonoro. No entanto, o surdo fala em língua de sinais (LS). É necessário redefinir conceitos ultrapassados para enxergar outra dimensão de língua – o canal visuoespacial.

Sabemos que, em um mundo tão desigual, cheio de preconceitos, a exclusão social dificilmente deixará de existir. Mas essas reflexões podem minorar essa situação, tornando-nos uma sociedade mais justa e menos discriminatória. O quadro 2 apresenta a atividade assimilador cultural, dispondo o conteúdo, os objetivos, os procedimentos e os recursos.

Quadro 2 – Atividade assimilador cultural

Conteúdo: Conceitualização: surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo		
Objetivos: - Conceituar surdo, surdo-mudo, deficiente auditivo; - Diferenciar surdo pela visão sócio-antropológica e pela visão clínico-patológica; - Distinguir diferença e deficiência.	Procedimentos: - Aula expositiva dialogada sobre os conceitos da área da surdez.	Recursos: - Projetor de multimídia; - Slides contendo imagens para discussão (opcional).

Fonte: Lopes (2022, p. 98).

No quadro acima, demonstramos uma sugestão da atividade assimilador cultural, mas, nesse mesmo sentido de familiarização de

diferenças culturais, podemos trabalhar com os conceitos de língua e linguagem; modalidade visuoespacial e modalidade oral-auditivo; cultura em uma visão universalista e uma visão particularista, entre outros. Vale destacar que o professor pode se servir de uma ou mais atividades de ensino intercultural em uma mesma aula.

Atividade 2: Incidente crítico

A atividade de n.º 2, incidente crítico, caracteriza-se pela análise de um caso de desentendimento cultural, tomando como ponto de partida as diferenças culturais e buscando um padrão de comportamento a fim de evitar esse desentendimento.

Ao debater sobre a Libras, é fundamental apontar que existem alguns equívocos sobre essa língua. O ouvinte, de maneira geral, apresenta dúvidas sobre o conceito de Libras. É um ponto que deve ser esclarecido e conscientizado de um repertório de desconhecimento da realidade dos ouvintes, tornando-os mais preparados para a Libras.

Em relação à Libras, vale destacar que é uma língua reconhecida como um meio legal de comunicação e expressão, não é (ainda) uma língua com *status* oficial no país, mas apresenta direitos e deveres do ponto de vista de funcionamento semântico, designada como manifestação de cultura da comunidade surda por meio dessa língua. Em suma, trata-se de um tema amplo que deve ser trabalhado com aprofundamento no campo teórico das aulas.

Nesse sentido, recomendamos os textos do estudo de Gesser (2009; 2012), que contribuem com muitos esclarecimentos, para debater com os aprendizes ouvintes. Para a autora, tanto a Libras como a língua oral são igualmente ativas e complexas, demandando elevado empenho cognitivo pelo aprendiz.

Ao questionarmos os aprendizes a respeito da Libras, de modo geral, ainda há dúvidas sobre sua nomenclatura. No entanto, o professor pode iniciar esta atividade tomando como ponto de partida as seguintes questões:

- A LS é universal?

- A LS tem gramática?
- A LS é o alfabeto manual?
- A LS é uma versão sinalizada da língua oral?

Uma dúvida recorrente do aprendiz é sobre a Libras ser uma língua universal. Isso decorre pelo fato de a universalidade estar ancorada na ideia de que toda LS é um “código” simplificado, apreendido e transmitido aos surdos de forma geral. É muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. No entanto, sabemos que, na comunidade de línguas orais, cada país ou comunidade tem sua própria língua. Nas LS, isso também ocorre, por exemplo, há a LSF – Língua Sinais Francesa, a LSA – Língua de Sinais Argentina, a LSJ – Língua de Sinais Japonesa, entre outras. Para Gesser (2009), questionar sobre a universalidade implica uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo aos surdos que seria mais fácil se todos usassem uma única língua. No caso das línguas orais, essa perspectiva não se mantém.

Acerca da estrutura gramatical, o reconhecimento linguístico tem marca nos estudos de William Stokoe, de 1960 (Quadros, 2013). O professor pode apresentar parâmetros para que o aprendiz perceba que as línguas orais e a LS são similares em seu nível estrutural, isto é, são formadas a partir de unidades simples, que, combinadas, formam unidades mais complexas. Enquanto as LS, de maneira geral, incorporam as unidades simultaneamente, as línguas orais tendem a organizar as unidades sequencialmente. Essa diferença primária se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura.

Outro desentendimento cultural é sobre o alfabeto manual ser uma LS. De forma alguma, não é uma língua, o alfabeto manual é utilizado para soletrar manualmente as palavras (conhecido também como soletramento digital ou datilologia). É um recurso utilizado por falantes da LS e é um código de representação das letras alfabéticas. Vale destacar que o alfabeto manual tem a função de interação entre usuários da LS e serve como recurso para

soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo não existente na LS que ainda não tem sinal.

A LS não é uma versão sinalizada da língua oral, ou seja, a Libras não é o português sinalizado. A LS tem estrutura própria, ou seja, independe de qualquer língua oral em sua concepção linguística. Nesse sentido, o professor deve apresentar claramente modelos de sintaxe na Libras e no português.

Em que se refere à questão de a Libras ser uma língua, a Lei 10.436/02 (Brasil, 2002) determina que é um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e não uma L2 do Brasil. A Libras ainda tem um caminho a ser percorrido para receber o mesmo *status* da Língua Portuguesa. O professor pode discutir com os aprendizes os textos de Santos (2020) e Gesser (2009; 2012), a fim de evitar desentendimento, pois há ainda alguns equívocos a respeito da nomenclatura da Libras.

Ao pontuar os parâmetros da Libras, juntamente com a sinalização, o professor vai diminuindo o desentendimento de que a Libras é uma mímica ou gestos aleatórios. As configurações de mãos estão relacionadas ao uso da forma da mão – na palavra. A orientação da palma da mão indica que os sinais têm direção e que sua inversão, em alguns sinais, pode alterar o significado do sinal. A direção da palma da mão aponta para a realização. A locação refere-se ao lugar, podendo ser realizado em uma parte do corpo. E, desse modo, o professor pode trazer outros exemplos, introduzindo vocábulos dentro do contexto da realidade do aprendiz, fazendo referência às diferenças e às semelhanças com a Língua Portuguesa. Geralmente, os aprendizes também trazem relatos da língua que conhecem, relacionando com a aprendizagem da Libras. Vejamos a proposta da atividade incidente crítico no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Atividade incidente crítico

Conteúdo: Língua Brasileira de Sinais – Libras: conceitos e características		
Objetivos: - Reconhecer que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão; - Conceituar a Libras como uma língua que tem direitos e deveres do ponto de vista de funcionamento semântico; - Caracterizar a Libras como manifestação de cultura da comunidade surda.	Procedimentos: - Aula expositiva dialogada e visual; - Discussão sobre os textos sugeridos para leitura; - Introdução aos sinais contextualizados da Libras.	Recursos: - Projetor de multimídia; - Slides contendo sinais de Libras.

Fonte: Lopes (2022, p. 101).

O professor pode abordar temas na mesma linha, por exemplo: as unidades na Libras, as origens históricas das LS, as apresentações dos conceitos abstratos na LS, entre outros que provocam desentendimentos culturais – os incidentes críticos.

Em suma, por vezes, essas situações nas quais há o encontro de diferentes línguas e culturas, as tensões e os conflitos decorrem por embates de poder, mas podem ser resolvidos por meio do diálogo. Seguimos com a atividade *culturograma*.

Atividade 3: Culturograma

A atividade de n.º 3, a *culturograma*, utiliza-se de uma apresentação breve e concisa das diferenças culturais juntamente com o estudo do vocabulário a elas relacionado. Ao trabalhar o vocabulário nas aulas, é preciso ponderar outros elementos de incorporação nos sinais. É necessário abordar o léxico de forma que o aprendiz saiba em quais contextos estruturais (na sentença) e comunicativos (no uso) os sinais podem ser introduzidos para a ampliação de seu repertório linguístico. Nas palavras de Gesser (2012), a contextualização é a palavra-chave para qualquer momento de ensino de língua.

Infelizmente, ainda é comum o ensino descontextualizado da Libras, como apontado por Pereira e Raugust (2020). Concordamos com as autoras, ao mencionar a necessidade de eliminar o estatuto descontextualizado da grade curricular, que ainda se encontra presente nos moldes do ensino da Libras a ouvintes.

Observamos, em nossas aulas, muito mais sentido, ao abordarmos os sinais dentro do contexto de necessidade do aprendiz. É comum o aprendiz trazer curiosidades e interesse pela aula quando está imerso na sua realidade. Por outro lado, se, em algum momento, surgir interesse de vocabulário que não estava planejado para aquela atividade, isso não deve impedir de trabalhar o que foi solicitado, pois é oportunidade de focar nas necessidades do aprendiz.

Ao adentrarmos nos estudos do vocabulário, a gramática da Libras deve ser apresentada com muita clareza, pontuando as diferenças da estrutura gramatical da Libras com a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. No entanto, os aprendizes iniciantes, por vezes, apresentam muitas dúvidas e, por esse motivo, a gramática deve ser bem pontuada antes de iniciar o vocabulário. Para isso, podemos apresentar a gramática da Libras em slides, seguindo com a configuração de mãos e o alfabeto manual. O professor pode trazer algumas questões para discussão:

- Já tentou aprender uma língua com listas de vocábulos?
- A Libras segue a sintaxe da Língua Portuguesa?
- Qual é a diferença entre o alfabeto manual e a configuração de mãos da Libras?
- Qual a mão predominante para a sinalização da Libras?

O aprendiz de uma língua, por vezes, tende a relacionar que somente o conhecimento lexical de uma língua pode ser capaz de travar uma conversa. A relação é a mesma em Libras, devemos entender que existem outras partes de funcionamento da língua para poder incorporar as palavras em seu discurso.

É comum nos depararmos com aprendizes iniciantes da Libras que dominam uma infinidade de vocábulos, mas não são capazes de travar uma conversa com o surdo. Embora tenha um papel

relevante nas aulas de Libras, a instrução de vocabulário deve ser feita com ponderações.

Sobre a Libras seguir ou não a sintaxe da Língua Portuguesa, já mencionamos na atividade incidente crítico, mas é de suma importância pontuar em todas as atividades e em todas as aulas essa diferença.

Inicialmente, ao apresentarmos as diferenças do alfabeto manual e da configuração de mãos, pedimos ao aprendiz para treinar seu nome em datilologia. Esse é um momento da descoberta da diferença: o aprendiz enfrenta um estranhamento ao usar a datilologia. Nesse caso, o professor pode realizar essa atividade em duplas para treinar a datilologia, envolvendo outros conhecimentos e elementos culturais em tal tarefa, como “oportunizar momentos em que haja integração com os repertórios discursivos que se fazem na Libras, destacando os usos reais e adequados para a comunicação”, conforme recomendado por Gesser (2012, p. 147).

Em relação à configuração de mãos (CM) de Libras, pode ser trabalhada a tabela de CM, já bastante disseminada em livros didáticos de Libras. Neste exercício, vale alertar para o fato de que a CM se refere às partes da constituição fonológica da Libras. Com isso, o professor vai sobrepondo as coincidências entre a CM de alguns sinais e as letras. Por sua vez, deve ser enfatizado que a Libras funciona de forma autônoma e complexa, não se limitando à soletração de palavras ou a sinais que dependem do alfabeto para a sua constituição linguística.

No que concerne à apresentação do vocabulário, o professor deve realizar dentro do contexto e da realidade dos aprendizes. Para essa atividade, sugerimos iniciar com pequenas frases na Libras para que estes possam se apropriar das estratégias comunicativas da cultura-alvo.

Ao iniciar a sinalização, o aprendiz costuma questionar em relação à mão de sinalização. A mão de sinalização é aquela que o aprendiz domina. Portanto, há restrições fonológicas na produção de diferentes tipos de sinais envolvendo as duas mãos: a condição

de simetria e a condição de dominância. Na condição de simetria – caso as duas mãos se movam na produção de um sinal, então determinadas restrições aparecem, a saber: a CM deve ser a mesma para as duas mãos, a locação deve ser a mesma ou simétrica e o movimento deve ser simultâneo ou alternado. Temos como exemplo o sinal de FAMÍLIA e TRABALHAR. Já, na condição de dominância, se as mãos apresentam distintas CM, então a mão ativa produz o movimento e a mão passiva serve de apoio, apresentando um conjunto restrito de CM; podemos citar o exemplo de sinais de AJUDAR, APOIAR, CENTRO, entre outros (Quadros; Karnopp, 2007).

Trata-se, portanto, de uma atividade em que se aborda o léxico de forma que os aprendizes saibam em quais contextos estruturais e comunicativos podem ser utilizados em seu repertório linguístico. Atualmente, deparamo-nos com o ensino de Libras em vários cursos de ensino superior. Para estes, sugerimos ao professor contextualizar o ensino da Libras para cada curso, a fim de que tenha sentido para o aprendiz.

Os parâmetros fonológicos nas LS assumem a mesma importância que o traço de sonoridade na Língua Portuguesa. Se houver a mudança de um fonema em uma palavra, como trocar a letra “P” da palavra “pata” por “L”, cria-se a palavra, “lata”, que tem sentido absolutamente diferente. O mesmo ocorre nas LS, quando há mudança de um parâmetro fonológico que altera o seu sentido. Nesse caso, o professor pode apresentar modelos de sinais que alteram o sentido na Libras, quando os parâmetros fonológicos sofrem mudanças. Dentre os vários exemplos, tem-se o sinal APRENDER e AMAR, ou seja, apresenta a mesma CM, mas o ponto de articulação (PA) é diferente.

A atividade pode ser realizada com vocabulário em que se utilizem as expressões faciais, uma vez que, nas LS, as expressões faciais estabelecem as emoções, como as entonações na Língua Portuguesa. O professor apresenta vocábulos, sinalizando exemplos e criando outros tipos de frases, aproveitando situações em sala de aula.

É fundamental destacar ao aprendiz da Libras que, para desenvolver uma competência comunicativa intercultural, é necessário contato constante com o nativo da língua, ou seja, somente a aprendizagem formal da língua é insuficiente para desenvolver essa competência.

Desse modo, a atividade culturograma promove a troca, o diálogo, a cooperação de todos, a fim de atingir o objetivo comum: a aprendizagem da língua alvo. Vejamos a proposta da atividade:

Quadro 4 – Atividade culturograma

Conteúdo: Vocabulário contextualizado e suas diferenças culturais		
Objetivos: - Utilizar vocabulário contextualizado às práticas e às necessidades; - Relacionar o vocabulário às diferenças culturais entre as línguas e os seus falantes; - Trabalhar os sinais dentro de cada área específica.	Procedimentos: - Aula expositiva dialogada e visual da gramática da Libras; - Discussão acerca do vocabulário e das suas diferenças culturais; - Sinalização em dupla.	Recursos: - Projetor de multimídia; - Slides contendo sinais de Libras.

Fonte: Lopes (2022, p. 105).

Ao professor, sugerimos acrescentar nas aulas uma variedade de vocábulos, pois contribui para o aprendiz construir sua comunicação dentro de seu interesse. Assim, não corre o risco de apresentar apenas listas de vocabulário, ou seja, lista de sinais de famílias, transporte, cores etc., evidenciando um ensino descontextualizado e fragmentado.

Optamos por destacar essas três atividades devido aos limites do capítulo. A pesquisa apresenta mais cinco atividades conforme o quadro 1, detalhadas na dissertação de mestrado (Lopes, 2022).

Em suma, queremos finalizar com as palavras de Janowska (2020, p. 66): não “é a quantidade de informação que deve repassar nas aulas a respeito da cultura, mas, sim, quais materiais e métodos ele [o professor] deve empregar a fim de

auxiliar o aprendiz a manter relações construtivas com pessoas oriundas de uma cultura diferente”.

Considerações finais

A Libras é uma língua de modalidade diferenciada daquela com a qual os ouvintes estão familiarizados. Ao entrar em contato com a língua, por vezes, os ouvintes têm um estranhamento e, com o tempo, vão percebendo as diferenças e as semelhanças entre as línguas, diminuindo as dificuldades iniciais.

Dessa maneira, entendemos a complexidade da aprendizagem da Libras. Na defesa de que língua e cultura são indissociáveis, consideramos que o ensino pelo viés da abordagem intercultural nos apresenta um leque de práticas didáticas e nos possibilita enriquecimento mútuo.

As atividades propostas foram elaboradas, especialmente, por entendermos que o ensino intercultural contribui para o aprendizado da Libras a ouvintes adultos de Língua Portuguesa, na medida em que serve como objeto de reflexão.

Tais sugestões de atividades destinam-se a professores que trabalham Libras com um público generalizado, mas nada impede que algumas sejam expandidas para os aprendizes de Libras em contextos diferentes. Vale também ressaltar que a mesma atividade pode ser trabalhada em vários níveis, com ênfase em diversos aspectos, a depender do grau de dificuldade posto e exigido no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural pelo aprendiz. A depender do conhecimento dos aprendizes ouvintes da Libras, o curso pode ser construído a partir da contextualização de cada área. O próprio professor pode desenvolver suas aulas, seus recursos e seus materiais.

As atividades apresentadas tiveram o intuito de permitir aos aprendizes a familiarização com as falhas no processo de comunicação causadas por diferenças culturais, além do esclarecimento e da conscientização. Estas buscaram o conhecimento e a aproximação da língua e cultura dos aprendizes.

Por outro lado, ao trabalhar o vocabulário nas aulas, é possível ponderar sobre outros elementos de incorporação nos sinais, bem como, na atividade de música, apontamos ao professor o grande cuidado que se deve ter ao utilizar a música como estratégia de ensino da Libras para ouvintes.

Vale ressaltar que as atividades teóricas propostas neste estudo devem ser acompanhadas com práticas da Libras, ou seja, a sinalização pode ser incluída após a primeira atividade teórica. No caso do professor surdo, ao encontrar complexidade nos textos sugeridos, pode alterá-los ou buscar a tradução dos textos com o profissional tradutor intérprete de Libras.

Buscamos, a partir dos elementos para o desenvolvimento da competência intercultural, refletir sobre as possíveis contribuições didático-metodológicas para o ensino de Libras a ouvintes adultos de Língua Portuguesa. Tendo em vista as bases teóricas da abordagem intercultural, além da especificidade do ensino de Libras, podemos afirmar que as atividades propostas possibilitam o desenvolvimento das competências interculturais dos aprendizes da Libras para ouvintes adultos de Língua Portuguesa.

Por fim, o ensino intercultural é uma tarefa complexa e multifacetada, principalmente quando precisamos definir e escolher os temas e as áreas de interesse culturais que devemos abordar, sem correr o risco de tropeçar em estereótipos. E que se faz necessário buscarmos sempre a conscientização da existência desses estereótipos, abstendo-nos de fazer julgamentos de valor e sermos capazes de lidar com situações de mal-entendidos de natureza intercultural.

Referências

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, Senado Federal, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

JANOWSKA, Iwona. Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOPES, Antonia Aparecida. **O ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural**. 2022. 135 p. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

PEREIRA, Karina Ávila.; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1938-1966, out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000401938&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Muller. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. *In:* QUADROS, Ronice Muller;

STUMPF, Mariane R.; LEITE, Tarcísio de A. (Org.) **Estudos da Língua de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-36.

SANTOS, Gabriel L. dos. Os sentidos do nome Língua Brasileira de Sinais/Libras no texto da Lei. **Revista Porto das Letras**, Estudos da Linguagem, v. 06, nº 02, p. 87-109, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/10200>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças** (org.). Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 07-30.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos. **Livro didático de PLE/ELE: uma perspectiva intercultural na abordagem de ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2011. 114 p. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/200960011D.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA DA COVID-19: TRAÇANDO UM ESTUDO COMPARATIVO DE DIFERENTES ÂMBITOS COM DESAFIOS AFINS

Cristiane Alves Viana
Malta Moreira Dourado
Mariangela Garcia Lunardelli
Maridelma Laperuta Martins

Palavras iniciais

Este capítulo do livro constitui-se em um recorte de duas dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – PPGEn –, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste –, na linha de pesquisa “Ensino em Linguagens e Tecnologias”.

O programa abrange estudos sobre leitura, escrita e aplicações da tecnologia no ensino, bem como problemáticas relacionadas ao ensino dessas habilidades, práticas docentes e saberes do cotidiano escolar. Nesse sentido, alinhada à temática do programa, as pesquisas apresentadas nas dissertações tiveram como ponto em comum a busca por evidenciar as percepções e os desafios dos docentes no ensino da Língua Portuguesa durante a pandemia da covid-19. Entretanto, a definição do *locus* da investigação e dos sujeitos envolvidos em cada pesquisa seguiu por caminhos diferentes: uma foi direcionada para a rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu¹ (Dourado, 2023), tendo como público-alvo professores de uma escola que ministravam o componente

¹A pesquisa é intitulada “Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I em Foz do Iguaçu - PR. Está disponível na íntegra no endereço eletrônico: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6685>.

curricular de Língua Portuguesa para turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I – anos iniciais; e a outra foi voltada para a rede pública estadual de ensino do Paraná² (Viana, 2023), contando com a participação de alunos e professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio de quatro escolas pertencentes ao município de Santa Terezinha de Itaipu.

Âmbitos distintos, nos quais as pesquisadoras atuavam, respectivamente, como coordenadora pedagógica e pedagoga, com o papel de mediar o trabalho pedagógico em um cenário sem precedentes na história da educação brasileira, que começou a ser desenhado em março de 2020, com a determinação de que todas as escolas fossem fechadas como uma das medidas sanitárias para conter a disseminação do novo Coronavírus, o vírus Sars-Cov-2, conhecido como covid-19.

Como alternativa, o Ministério da Educação (MEC) propôs o ensino remoto, definido por Moreira e Schlemmer (2020, p. 8-9) como:

[...] uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela covid-19, que impossibilita a presença física dos estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. [...] Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

Este formato de ensino implementado como resposta emergencial frente ao cenário da pandemia da covid-19, alterou abruptamente a condução do processo de ensino-aprendizagem, transportando as salas de aula para nossas casas, limitando as interações e trazendo a necessidade de adotarmos novos recursos de ensino pautados essencialmente em tecnologias digitais que, até

²A pesquisa é intitulada “Linhas e entrelinhas do ensino emergencial: um olhar para a disciplina de Língua Portuguesa. Está disponível na íntegra no endereço eletrônico: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6593>.

então, parte considerável de professores e alunos não tinha acesso ou não dominava.

Foi esse cenário desafiador que nos instigou a assumir o papel de professoras pesquisadoras, propondo-nos a produzir conhecimentos sobre os problemas que estávamos vivenciando na nossa prática profissional (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesse viés, ambas as pesquisas tiveram como delimitação temporal os anos letivos de 2020, no qual predominou o ensino remoto, e de 2021, no qual experienciamos também o ensino híbrido. A pesquisa voltada ao âmbito municipal se estendeu até março de 2022, buscando retratar também como estava o processo de volta às aulas totalmente presencial após o recesso pandêmico.

Assim como o ensino remoto, a proposta de ensino híbrido também foi trazida pelo MEC, veiculada através do Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, o qual sugeria que, para manter o distanciamento entre os alunos, com uma retomada segura das aulas presenciais: “Pode-se utilizar o ensino híbrido, ou seja, parte dos alunos com aulas presenciais e parte com aulas virtuais e/ou síncronas em casa ou outro local, com atividades e trabalhos a serem realizados em casa” (Brasil, 2020, p. 17).

Desse modo, no decorrer do segundo trimestre do ano letivo de 2021, tanto as escolas da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu – PR, quanto as escolas da rede pública estadual do Paraná, adotaram o ensino híbrido, seguindo um sistema de revezamento semanal de alunos. A reabertura das escolas com esse novo formato de ensino nos trouxe a possibilidade de restabelecer o vínculo com nossos alunos, contudo não foi menos desafiador do que o ensino remoto, pois tínhamos pelo menos três grupos distintos de alunos com os quais precisávamos trabalhar: dois grupos de revezamento escalonado, sendo que, enquanto um estava presencialmente em sala de aula, o outro estava em casa realizando atividades remotas; e outro grupo daqueles alunos cujos responsáveis optaram exclusivamente pelo ensino remoto.

Na cidade de Foz do Iguaçu, os professores da rede municipal de ensino elaboraram atividades pedagógicas remotas para os alunos do 1º ao 5º ano. Nesse contexto, os docentes precisaram se adaptar às novas tecnologias e plataformas digitais, e experimentaram diferentes modalidades de ensino, como o ensino remoto, o ensino remoto/híbrido e o ensino presencial pós-recesso pandêmico.

Além de lidar com essas mudanças, os professores se esforçaram em manter um vínculo afetivo com os estudantes e, ainda, enfrentaram o desafio de elaborar, propor e ensinar a Língua Portuguesa de acordo com a concepção de linguagem enunciativo-discursiva, diante das modalidades de ensino vigentes naquele contexto. Tiveram que lidar também com uma série de normas e regulamentações impostas pelos decretos municipais, as quais se refletiram nas instruções normativas da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Para trazer a conhecimento o contexto que estávamos vivenciando, realizamos a revisão bibliográfica nos documentos educacionais do Ensino Fundamental I – 4º e 5º ano – anos iniciais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e a Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios da região da AMOP (PPC).

Também analisamos os dados obtidos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante, os quais foram realizados em diferentes momentos da pesquisa conduzida pela pesquisadora, que também atuou como coordenadora pedagógica durante o contexto da pandemia. O objetivo era compreender como os professores vivenciaram o ensino de Língua Portuguesa durante o período de ensino emergencial.

Portanto, a pesquisa, realizada em uma das escolas municipais de Foz do Iguaçu, é de natureza social, do tipo estudo de caso, filiada à Linguística Aplicada. Para fundamentação teórica, baseou-se em conceitos do Círculo de Bakhtin, acrescidos da vertente

brasileira dos Estudos Dialógicos da Linguagem, os quais promovem a interpretação e a discussão dos dados obtidos.

A pesquisa evidenciou que, durante o calamitoso período de março de 2021 a março de 2022, as cinco professoras que atuaram em distintas modalidades de ensino no âmbito municipal enfrentaram enormes desafios. Isso incluiu o uso não planejado das ferramentas tecnológicas, a sobrecarga de trabalho dos docentes e a dificuldade em promover um ensino efetivo das práticas discursivas da Língua Portuguesa, como oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção de textos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A pesquisa de âmbito estadual foi realizada em quatro escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná, localizadas no município de Santa Terezinha de Itaipu – PR, com a participação de alunos e professores. Semelhante à pesquisa de âmbito municipal, utilizamos como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada e o questionário, além de uma extensa pesquisa documental composta pela análise de todas as determinações legais que organizaram as aulas durante o período de restrição sanitária, bem como a análise das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, ambos voltados à disciplina de Língua Portuguesa.

O estudo realizado foi de natureza básica, de ordem exploratória-descritiva, com articulação entre as abordagens quali e quantitativa. Para análise e interpretação dos dados, utilizamos o método da Análise Textual Discursiva (Moraes; Caliazzzi, 2016) e pautamos as reflexões e discussões nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, a pesquisa tendo como base as vivências de alunos, de professores e também da própria pesquisadora, permitiu-nos trazer a conhecimento dos leitores que, em toda a rede estadual paranaense, houve uma padronização na condução da educação escolar, utilizando como ferramentas centrais do processo de ensino-aprendizagem as plataformas digitais com

conteúdos e atividades produzidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Essa padronização ignorou as desigualdades de acesso e domínio dos recursos digitais por parte considerável dos alunos e também dos professores, e a interação tão necessária para que o aprendizado aconteça se tornou insuficiente, privilégio de poucos. Em todas as disciplinas, professores e alunos sentiram o impacto dessa falta de interação, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, que trabalha com o desenvolvimento da linguagem, como atestamos:

A linguagem é concebida no currículo da rede estadual de ensino do Paraná como um processo de interação humana, assim, na medida em que o isolamento social impôs o distanciamento entre alunos e professores, o trabalho com a linguagem ficou tolhido da sua especificidade. O desenvolvimento das práticas discursivas da leitura, da escrita e da oralidade ficaram limitadas às condições de acesso dos alunos às aulas não presenciais. Desse modo, a preocupação dos professores com os impactos que essa situação poderia trazer para o aprendizado dos alunos era constante (Viana, 2023, p. 24).

Nessa perspectiva, embora com *lôcus* e métodos diferentes de investigação, identificamos que as duas pesquisas aqui mencionadas nos conduziam para pontos comuns: o desafio de nos adaptar a reconfiguração dos espaços educativos; as dificuldades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem com recursos e formatos de ensino que fugiam à nossa realidade de escola pública; a sobrecarga de trabalho docente; a frustração de não conseguir identificar em que medida os alunos estavam efetivamente conseguindo aprender, entre outros.

Percebemos o quanto as nossas pesquisas poderiam ser entrelaçadas e fomentamos a ideia de trazer, de forma sistematizada, as semelhanças e também algumas diferenças que identificamos em nossas rodas de conversas. Destarte, o presente trabalho que expomos neste capítulo nasceu com o objetivo de traçar um estudo comparativo entre as vivências e os desafios enfrentados na rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu

e na rede pública estadual de ensino do Paraná no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa na pandemia: vivências e reflexões do âmbito municipal

Com o isolamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, deparamo-nos com a interrupção das aulas presenciais. Para dar continuidade ao ensino na rede municipal, adotou-se o ensino remoto por meio das atividades impressas quinzenais, algo inédito que deixou os professores em sobressalto. Em um curto período de tempo, os profissionais precisaram (re)aprender e (re)inventar a forma de lecionar. Os alunos, sem as interações e experiências para aprender, e a família, insegura para mediar as aulas em casa, foram os principais afetados.

Diante da gravidade da doença global que se alastrava no mundo todo, o ensino remoto foi posto em ação em meados de maio de 2020 e perdurou por mais de um ano e meio. Naquele contexto, os docentes receberam orientações da SMED para usar diferentes artefatos tecnológicos, sem obrigatoriedade, com o objetivo de realizar acompanhamento ou explanação das atividades não presenciais por meio de aplicativos como WhatsApp, Google Meet e Zoom. Vale ressaltar que os professores não receberam formação prévia para o uso dessas ferramentas tecnológicas.

No entanto, a interação síncrona e assíncrona entre professores, alunos e pais limitou-se apenas àqueles que tinham acesso aos recursos tecnológicos. Os demais estudantes fizeram uso somente das atividades impressas quinzenais. É válido enfatizar que as atividades remotas impressas foram desenvolvidas pelos professores/coordenadores pedagógicos da SMED, perdurando tal trabalho de maio a agosto de 2020. É evidente que a elaboração das atividades remotas impressas elaboradas pela SMED não permitiu a autonomia do professor na elaboração dos objetos de conhecimento, resultando no seu silenciamento diante da imposição de discursos e práticas preestabelecidos (Nogueira *et al.*,

2021). Resultando, assim, aos professores apenas seguir um cronograma pré-definido em relação à organização, ao recebimento, à explanação, à correção e ao encaminhamento dessas atividades aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Isso ocorria mediante a assinatura de um protocolo que garantia a presença do aluno no Registro de Classe Online (RCO), o qual foi implantado naquela situação desafiadora e estressante.

O profissional da educação só obteve autonomia para repensar o planejamento, elaborar e modificar planos individuais ou coletivos de aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno ou turma a partir de setembro daquele ano. No entanto, mesmo com uma base teórica e metodológica da práxis pedagógica, o professor enfrentou dificuldades na efetivação do planejamento, especialmente no que diz respeito à avaliação do ensino e aprendizagem por meio das atividades remotas impressas.

Nesse ritmo das ações, o trabalho remoto perdurou até o término do ano letivo de 2020. Adentramos o ano letivo de 2021 com a modalidade de ensino remoto, devido ao agravamento da doença da covid-19, implementado gradualmente, a partir de meados de julho, a modalidade de ensino híbrido. A Instrução Normativa n.º 7, de 25 de junho de 2021 (Foz do Iguaçu, 2021), emitida pela SMED, detalhava as diretrizes do trabalho em ensino híbrido:

Art. 8º Considera-se educação híbrida a alternância entre atividades remotas e presenciais, sendo que neste sistema, os alunos frequentarão a unidade de ensino de forma escalonada. Devendo ser garantido ao aluno, nas duas modalidades (presencial e remoto), o atendimento pedagógico para que o aluno tenha subsídio para realizar as atividades conforme planejamento e orientações do professor.

Diante daquele cenário completamente novo e desafiador, os professores precisaram adaptar-se à nova modalidade de ensino remoto/híbrido. Eles tiveram que aprender (ou reaprender) em um curto período de tempo a utilizar plataformas digitais e dispositivos eletrônicos, produzir videoaulas e manter o vínculo afetivo com os

alunos. Ao vivenciar simultaneamente as duas modalidades de ensino, os professores tiveram que se desdobrar no planejamento, na organização e na correção das atividades impressas, além de prestar atendimento e orientação aos estudantes.

Além disso, tanto o coordenador pedagógico quanto os professores se depararam constantemente com uma grande quantidade de informações, orientações e deliberações por meio de decretos, normativas, ofícios e reuniões *online*, tudo com o objetivo de garantir a continuidade do ensino de alguma forma, uma vez que a sociedade também cobrava isso dos professores. Até mesmo o presidente do país, Jair Bolsonaro, negligenciou a gravidade da covid-19, minimizou a doença, chamando-a de “gripezinha”, incentivando as pessoas a saírem do isolamento e voltarem ao trabalho (Previtali; Fagiani, 2021, grifos dos autores).

Assim, o ensino remoto perdurou de maio de 2020 até meados de junho de 2021. Somente após a diminuição dos casos de covid-19 no município, devido à vacinação da população, a prefeitura emitiu o Decreto n.º 29.541, em 10 de setembro de 2021. Esse decreto permitia que as instituições de ensino da rede pública e privada em Foz do Iguaçu retomassem o atendimento presencial, desde que seguissem os protocolos de prevenção à covid-19, como o uso de máscaras e a higienização das mãos (Foz do Iguaçu, 2021).

De acordo com os instrumentos de geração de dados, o texto-enunciado do questionário semiestruturado aplicado no último mês do ano letivo de 2020, bem como nas entrevistas realizadas na última semana de março de 2022, após a aplicação da diagnose dos alunos, as docentes relataram que os desafios enfrentados durante a pandemia da covid-19, no ensino das práticas discursivas de Língua Portuguesa e na transição de uma modalidade de ensino para outra, foram enormes. A fim de compreender essas dificuldades, elaboramos um quadro comparativo³:

³ Os nomes das professoras entrevistadas são fictícios.

Quadro 1 – Das dificuldades vivenciadas nas distintas modalidades de ensino

Presencial/remoto	<i>[...] na modalidade presencial, quando nós estamos fazendo o trabalho, a gente dá aquela continuidade no trabalho, né? Estamos ali, todos os dias (Professora Aurora).</i> <i>Porque, no remoto, não teve como dar sequência nos conteúdos. No remoto, a gente priorizava os conteúdos básicos, né? Então, era o básico do básico. O que a gente podia aproveitar naquele momento remoto, a gente tinha que pensar nas atividades, se eles dariam conta de fazer remoto. Tinha que pensar nisso também, né? Se os pais iriam conseguir ajudar a criança. Então, daí você ia montar uma atividade, uma sequência didática, estava lindo, maravilhoso, né? Desde trabalhar a leitura, né? A oralidade, a leitura, a escrita, a parte da gramática, tudo. Só que daí, quando você via na prática, né? Aí, vinha a frustração [...] (Professora Érica).</i> <i>Do híbrido, [...] percebi foi quando os alunos esqueciam, né? Eram atividades de uma semana para outra, aí a gente mandava aquelas atividades para serem feitas em casa e vinham totalmente em branco. Aí eu tinha que fazer um trabalho diversificado na sala, com vários grupos: com aquele grupo que não conseguiu fazer as atividades em casa, daí explicava a matéria. Aí dava continuidade para aqueles que tinham feito, aí aplicava o conteúdo daquela semana [...] (Professora Aurora).</i>
Remoto/híbrido	<i>No ensino remoto para o híbrido, facilitou bastante o trabalho, porque a gente conseguia, é verificar realmente o que o aluno tinha perdido, né? Fazer um aproveitamento do conteúdo, uma recuperação. Então, quando eles vieram, eles voltaram, mesmo que parcialmente para a escola. Melhorou bastante, né?! (Professora Dulce).</i>
Híbrido/presencial pós-pandêmico	<i>A gente trabalhou com sala bem heterogênea. Depois que 100% presencial, assim, uma a duas semanas, a gente foi ainda adequando, né? Tinha aquele grupo que estava mais avançado, tinham algumas crianças com dificuldades bem acentuadas, preocupantes, né?! (Professora Aurora).</i>

Fonte: Dourado (2023, p. 181-182).

De acordo com o exposto, há de se considerar que a concepção de linguagem que subsidia o Componente Curricular de Língua Portuguesa, presente nos documentos educacionais vigentes, como

a BNCC e os documentos normativos subsequentes (RCP e PPC), é a concepção enunciativo-discursiva⁴. Esta enfatiza o uso dos gêneros discursivos no trabalho com as práticas discursivas.

Nesse sentido, de acordo com Geraldi (2015), essa concepção tem suas bases nos estudos da Linguística da Enunciação, com influência da Análise do Discurso. Mikhail Bakhtin é o pensador que fundamenta essas concepções enunciativas, sendo suas ideias sobre gênero discursivo extraídas e incorporadas nos documentos oficiais. Portanto, para trabalhar com as práticas de linguagem em uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos que:

[...] o trabalho com as práticas de linguagem deve centrar-se no texto-enunciado, a partir do qual se desencadeiam estudos/reflexões que permitirão ao aluno compreendê-lo como discurso vivo, produzido por um sujeito situado sócio historicamente, em função de um interlocutor e de um propósito discursivo. Logo, estudar a língua(gem) a partir de um texto-enunciado significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e configurados em um gênero do discurso (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 397-398).

Consideramos que os estudantes dos anos iniciais – 4º e 5º ano – vivenciam a consolidação e a ampliação de experiências com a língua oral e escrita, as quais são aprofundadas em relação às práticas de linguagem, conforme expresso na BNCC:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos;

⁴ De modo geral, tanto a BNCC quanto a RCP contemplam alguns conceitos bakhtinianos, como gêneros discursivos, enunciados e esferas/campos de circulação de discursos. Contudo, ainda existem lacunas nesses documentos normativos em relação à compreensão da concepção de linguagem sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 88).

O ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, tem como objetivo trabalhar com os gêneros discursivos, de modo a compreender e refletir sobre o conteúdo temático, o estilo, a estrutura composicional e os aspectos sócio-históricos e as interações sociais envolvidas. Além disso, de acordo com Volóchinov (2021) e o Círculo, a linguagem não é apenas um sistema abstrato de formas linguísticas isoladas dos enunciados do falante, mas, sim, o resultado de uma interação social que ocorre por meio de diferentes enunciados. Isso possibilita que os alunos desenvolvam competências linguísticas e discursivas em contextos reais de uso, levando à formação de leitores e produtores de textos coerentes e proficientes.

Portanto, as modalidades de ensino vivenciadas pelas professoras evidenciaram que cada modalidade apresentava sua peculiaridade e emergiam novos desafios que exigiam, tanto do professor quanto da coordenadora pedagógica, uma tomada de decisão/estratégia rápida para garantir o ensino e a aprendizagem de LP, principalmente quanto ao uso dos artefatos tecnológicos. Assim, a professora Bianca esclareceu:

[...] o uso das tecnologias. Para mim, foi o mais difícil! Foi bem difícil, porque eu não dominava as tecnologias [...]. A minha coordenadora ajudou bastante, me explicou as tecnologias que eu não dominava, né? Teve muita paciência, porque eu não tinha noção nenhuma!

Durante o período de ensino remoto, as professoras participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que usavam o aplicativo WhatsApp para interagir com os alunos e pais, devido à sua familiaridade e facilidade de acesso. Além disso, outras ferramentas tecnológicas foram usadas, como o aplicativo Az Recorder, conteúdos no YouTube e a gravação de aulas no

YouTube. No entanto, plataformas digitais, como o Google Meet e o Zoom, foram utilizadas apenas pela professora Aurora, devido à dificuldade de domínio e compreensão das tecnologias pelas demais professoras.

As chamadas de vídeo e a troca de mensagens de voz no WhatsApp foram os principais recursos utilizados para a interação com os alunos/pais. A interação ocorria sem horário definido, sendo mesmo nos finais de semana, feriados e períodos noturnos, quando os pais ou responsáveis não estavam ocupados com suas atividades laborais. Como essa ação se restringia apenas a alguns alunos e, ao retornarem à modalidade presencial, foi notada uma defasagem na aprendizagem de LP. Mais uma vez, viram-se na condição e na obrigação de se reinventar para dar conta dos novos desafios emergentes da modalidade do ensino presencial, isto é, a recomposição da aprendizagem⁵ dos alunos.

Ademais, as professoras tiveram que se desdobrar para lidar com as disparidades de nível de aprendizagem dos alunos – conforme relatado no quadro n.º 1 – demandando mais tempo para a elaboração de estratégias adequadas a cada nível, principalmente no processo de alfabetização, uma vez que alguns alunos do 4º e 5º ano não estavam totalmente alfabetizados. Ainda, tornou-se necessário lidar com as demandas e cobranças impostas pela SMED para a recuperação das defasagens dos alunos, a fim de não deixar a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município abaixar.

A exigência por metas e resultados acabou sobrecarregando os docentes, inclusive o gestor e a coordenação pedagógica da instituição escolar. As inúmeras cobranças acabaram provocando o estresse e o adoecimento de alguns professores. Assim, “a escola

⁵ Damasceno *et al.* (2022) relatam que o lançamento do documento “Recomposição das aprendizagens” tem como objetivo mitigar as consequências negativas da pandemia na educação. O termo “recomposição da aprendizagem” destaca a necessidade de reconstruir o processo educacional, considerando que muitos estudantes não tiveram oportunidades adequadas de aprendizado durante o ensino remoto.

[acabou] adquirindo uma fisionomia de empresa rígida, na qual todos são monitorados e os resultados não [correspondiam] aos fins máximos da educação, mas, sim, às metas das avaliações [...]” (Lima; Sena, 2020, p. 30).

Naquele contexto atípico, as professoras destacaram que a falta de introdução de novos conteúdos e a constante revisão dos objetos de conhecimento abordados nos anos anteriores à pandemia comprometeram a sequência didática do ensino das práticas discursivas. Embora tenham desenvolvido atividades planejadas, sequenciadas e sistematizadas, não foi possível efetivar um ensino com significância real com todas as práticas discursivas de LP, especialmente na modalidade remota e parcialmente no ensino híbrido.

Dessa maneira, compreendemos que os modos de interação discursiva não foram suficientes para a apropriação das práticas discursivas, incluindo leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica, compreensão/interpretação, produção de texto e refacção textual. Apesar do ensino escalonado (híbrido/presencial) proposto, foi necessário retomar frequentemente os objetos de conhecimento, devido ao esquecimento dos alunos, o que impediu a consolidação dos objetos de conhecimento.

Nesse sentido, Santos e Barreto (2022, p. 351) explicam que é por meio da mediação dialógica docente, “num movimento de vaivém: o aluno realiza a tarefa, apresenta a demanda de aprendizagem, o professor avalia, age em resposta a essa demanda, acionando uma tríade – reconhecer, entender e refletir, a partir do enunciado [...]” que se favorece e propicia a aprendizagem mais significativa no ensino de LP.

Dando seguimento, sobre as práticas discursivas trabalhadas naquele íterim, questionamos as docentes: “Quais foram as práticas discursivas que receberam maior e menor ênfase no ensino remoto? As professoras enfatizaram que a análise linguística/semiótica foi a prática discursiva que recebeu maior destaque na modalidade de ensino remoto. Essa ênfase decorreu do fato de as

atividades serem impressas, permitindo um foco maior na materialidade linguística do texto. A professora Érica ressaltou:

A análise linguística foi possível, mas o básico que eles já tinham aprendido lá no quarto ano, não deu para introduzir novos conteúdos, né? Era o que eles já sabiam e aí eles tinham dificuldade, porque, essa prática, eles têm dificuldade mesmo. Nós colocávamos a definição nas atividades impressas e, depois, eu disponibilizava os vídeos do YouTube explicativos, bem curto, né?

Em segundo lugar, veio a leitura/escuta, importante para a compreensão, interpretação e identificação das ideias implícitas e explícitas das atividades impressas. Porém, naquela modalidade de ensino, a prática de leitura era fundamental: caso o aluno tivesse dificuldade na compreensão dos enunciados das atividades propostas, eram os pais e/ou responsáveis que desempenhavam o papel de professor, recorrendo a este apenas em casos de dúvidas por meio do aplicativo WhatsApp.

Na realidade, as atividades impressas remotas acabaram ficando automatizadas em dicotomias: ler para decodificar e escrever, além do pretexto de leitura de textos meramente para resolver exercícios de compreensão/interpretação, nos quais foram elencadas opções de questões de múltiplas escolhas e/ou ‘marque x’. Em suma, a prática de leitura foi ministrada na contramão do que preconizam os pressupostos bakhtinianos: “transpor a materialização linguística, tornando-a uma atividade voltada para a comunicação, ou seja, a leitura como uma prática de linguagem integral, contextual e com valores enunciativos e discursivos” (Vaz; Diniz, 2022, p. 272).

Concernente à prática discursiva da oralidade, esta recebeu menos ênfase, pois não pôde ser efetivamente contemplada devido à distância entre professora e aluno. Durante a entrevista, a professora Dulce explicou: “Olha, a prática da oralidade se trabalha só em sala mesmo, e nós não tínhamos o contato com essa criança. Então, a oralidade ficou esquecida naquele momento. No presencial e no híbrido, nós conseguimos trabalhar a oralidade”.

Nesse sentido, pautamo-nos nas reflexões de Rossi e Meotti (2022), ao explicarem que é na sala de aula que o docente oferece aos alunos atividades que permitem refletir sobre o uso da linguagem em situações reais, levando em conta a oralidade e o desenvolvimento de habilidades discursivas em diversos gêneros orais; promovendo a leitura como um processo de construção de significados resultante da interação ativa entre autor, texto e leitor; utilizando uma variedade de gêneros discursivos; incentivando a análise linguística, refletindo sobre as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido que elas produzem em diferentes textos; e encorajando a produção de textos como forma de interação com interlocutores reais.

Contudo, o ensino ministrado na modalidade remota e, em certa medida, no ensino híbrido, não seguiu essa abordagem. Os textos-enunciados dos questionários e nos relatos das entrevistas evidenciaram que a (re)organização do currículo emergencial pela SMED, por meio de atividades remotas impressas, abordou apenas parcialmente os conteúdos do componente curricular de LP.

Pontuamos que, naquele contexto, os docentes, de certa forma, tinham autonomia para realizar a escolha dos gêneros discursivos dentre aqueles sugeridos no quadro organizacional do Planejamento Curricular e, assim, elaborar/planejar as atividades remotas quinzenais. Diferentemente do Planejamento Curricular da SMED de 2022 – modalidade de ensino presencial – em que o professor perdeu essa liberdade de escolha, pois o documento já trazia o gênero discursivo específico para ser trabalhado pelas professoras no decorrer de cada quinzena do trimestre. Ação essa contrária ao que orienta a PPC (Amop, 2020, p. 189-190):

[...] o professor deverá escolher entre esses gêneros sugeridos aquele que melhor corresponde ao objetivo proposto e às necessidades de sua turma, procurando relacionar no trabalho com cada gênero, as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta (compartilhada e autônoma), produção de texto (escrita compartilhada e autônoma) e análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização).

Essa ação indicativa da SMED engessa, limita e restringe o exercício da autonomia docente no ensino de LP, impedindo que os professores possam atender às especificidades e aos anseios dos alunos e da turma no contexto da sala de aula. Além disso, ignoram-se as teorias de aprendizagem. Assim, pautamos nas reflexões de Geraldi (2011, p. 46): “Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc.”

Por fim, reiteramos que muitos professores se sentiram frustrados com os entraves e as dificuldades que enfrentaram, ficaram sobrecarregados e, conseqüentemente, acabaram adoecendo. Apesar desses desafios, os profissionais da educação continuam perseverando e encontrando novas maneiras de reinventar suas estratégias e de reafirmar seu compromisso com a educação pública. No entanto, não se vive uma educação comprometida com a construção de um projeto emancipatório; ao contrário, a alienação tem reduzido a aplicação da Língua Portuguesa às diversas normatividades, o que não se alinha à concepção discursivo-enunciativa do Círculo de Bakhtin.

O ensino de Língua Portuguesa na pandemia: vivências e reflexões do âmbito estadual

Em todo o estado do Paraná, uma das primeiras medidas adotadas para conter a disseminação do novo Coronavírus foi a suspensão das aulas presenciais. Na rede pública estadual de ensino, o Decreto n.º 4230 regulamentou essa suspensão a partir do dia 20 de março de 2020.

A princípio, acreditava-se que o período de isolamento seria breve, porém os casos de contaminação e óbitos por covid-19 cresciam de forma desenfreada, impedindo que pudéssemos vislumbrar a reabertura das escolas. Assim, quando o MEC autorizou as instituições de ensino superior a adotar as tecnologias

da informação e comunicação para dar continuidade às aulas enquanto perdurasse a pandemia, abriu-se espaço para que todas as redes de ensino também organizassem suas aulas utilizando esses recursos.

Nessa perspectiva, a autorização para que as escolas da rede pública estadual de ensino paranaense adotassem as aulas não presenciais aconteceu em 31 de março de 2020, e no dia 06 de abril esse novo formato, também chamado de ensino remoto, teve início utilizando como principal meio para realizar o trabalho pedagógico os recursos tecnológicos digitais, com a transmissão de aulas pela TV aberta, o Canal Aula Paraná no YouTube, o aplicativo Aula Paraná, o Google Classroom e a plataforma Google Meet. As atividades impressas, retiradas/devolvidas quinzenalmente pelos alunos nas escolas, ficaram restritas àqueles que não tinham acesso a nenhum dos recursos tecnológicos mencionados anteriormente.

Todos esses recursos foram contratados e/ou desenvolvidos pela SEED em parceria com empresas privadas e a própria SEED era responsável pela produção de conteúdos que seriam veiculados, construindo um processo de padronização e tolhendo gradativamente a autonomia docente.

Embora fosse um modelo transitório, para atender a um período de emergência, o ensino remoto foi permeado por inúmeras discussões, em especial porque sua organização desconsiderou pelo menos dois elementos fundamentais para que pudesse colocar em prática de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem: a disposição de recursos tecnológicos e o preparo para lidar com esses recursos, tanto para os professores quanto para os alunos (Galvão; Saviani, 2021; Gestrado/UFGM, 2020).

Desse modo, a falta de recursos e de preparo para continuar o processo educativo durante o período de fechamento das escolas limitou as interações e a abordagem dos conteúdos, distanciando ainda mais os estudantes, em especial os das escolas públicas, do acesso ao saber sistematizado, essencial para o seu desenvolvimento intelectual e participação ativa na sociedade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Língua Portuguesa⁶, a escola é um lugar de socialização do conhecimento e, muitas vezes, constitui-se no único espaço no qual alunos das classes menos favorecidas podem ter acesso ao mundo letrado, e ainda traz que um dos caminhos para a escola promover esse acesso é possibilitar aos estudantes a participação em diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, entendendo a linguagem como fenômeno social que nasce da necessidade de interação entre os sujeitos, sendo papel dos professores de Língua Portuguesa:

[...] promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade (Paraná, 2008, p. 64-65).

Assim, o acesso ao mundo letrado, a emancipação e a autonomia exigem o domínio da linguagem, e esta, por sua vez, depende da interação entre os sujeitos. A partir disso, questionamo-nos: como trabalhar o desenvolvimento da linguagem com nossos alunos em um momento em que as interações estavam limitadas, em que o acesso aos conteúdos se dava exclusivamente por videoaulas veiculadas nos meios digitais – os quais nem todos tinham acesso – ou explicações sucintas disponíveis nos materiais impressos? E, ainda, como atender os

⁶ Quando as aulas presenciais foram suspensas, o estado do Paraná estava vivenciando um processo de reformulação do currículo voltado ao Ensino Médio, norteado pela Base Nacional Comum Curricular. Portanto, para a referida etapa escolar, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica ainda estavam em vigor durante o ano letivo de 2020, sendo utilizadas para o desenvolvimento do Currículo Priorizado da Educação Básica, que esteve vigente nos anos letivos de 2021 e 2022.

alunos nas suas dúvidas e necessidades se ao menos tínhamos autonomia para decidir sobre os encaminhamentos dos conteúdos?

Nessa perspectiva, embora os professores tenham se desdobrado, buscando ir além dos recursos de ensino e das aulas padronizadas encaminhadas pela SEED, as professoras de Língua Portuguesa da rede estadual que participaram da pesquisa trouxeram que os esforços não foram suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser conduzido satisfatoriamente e a dúvida sobre em que medida os alunos estavam conseguindo se apropriar dos conteúdos era constante. Relataram que, durante o período de ensino remoto e híbrido, até alunos que no ensino presencial não apresentavam dificuldades de aprendizagem passaram a ter.

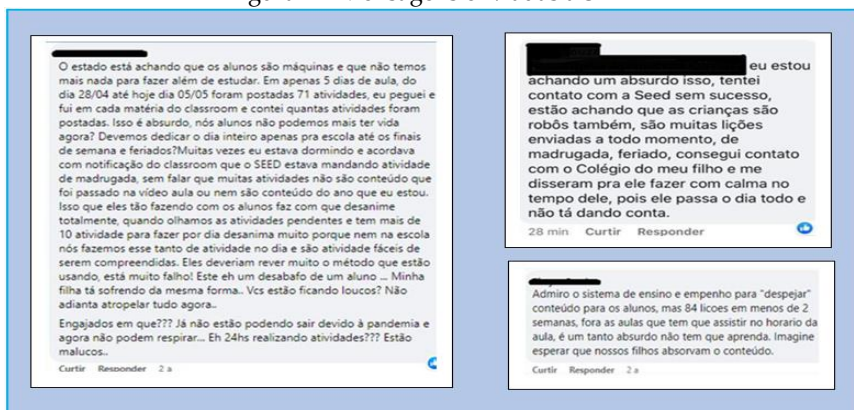
Os relatos trazidos pelas professoras apontaram que não foi possível desenvolver um trabalho satisfatório com as práticas discursivas da leitura, escrita e oralidade, sem a mediação presencial do professor. Com relação à leitura, a dificuldade de promover um trabalho efetivo se deu, entre outros aspectos, pelo fechamento das bibliotecas e impossibilidade de empréstimo de livros. Dessa forma, “as leituras passaram a ser pautadas nos gêneros discursivos presentes nos slides das aulas e muitas vezes ficaram resumidas à leitura para posterior realização de tarefas” (Viana, 2023, p. 146).

Sobre a escrita, uma das professoras participantes da pesquisa ressaltou que escrever é “um processo lento, que quando se está em sala de aula, o professor pode circular entre as carteiras dos alunos, verificar e auxiliar nas dificuldades de cada um, retomar o texto para correções, mas à distância não tem como fazer essa mediação” (Viana, 2023, p. 147).

A oralidade foi a prática discursiva mais difícil de ser trabalhada, pois depende da interação entre os sujeitos, a qual estava extremamente limitada devido à necessidade de isolamento social. A falta e/ou precariedade de interações com os professores foi apontada pelos alunos como uma das causas da desmotivação para acompanhar as aulas e realizar as atividades, seguida do

excesso de conteúdos e atividades que eram postadas diariamente pela SEED em nome dos professores, situação que gerou revolta conforme exposto nas mensagens abaixo:

Figura 1 – Mensagens enviadas à SEED



Fonte: Viana (2023, p. 103).

Ao analisar as videoaulas e os materiais elaborados pela SEED, identificamos o quanto os encaminhamentos eram distantes da realidade vivida na escola, trazendo em seu bojo um falso ideário de que todos os alunos eram autônomos em seu aprendizado, que acessavam às videoaulas, aos slides e aos demais materiais de apoio que eram postados a cada aula; que realizavam as atividades com empenho e dedicação; que buscavam atendimento *online* dos professores para tirar dúvidas. Acreditavam que, quando passamos a realizar os *meets*, todos os alunos estavam presentes, com suas câmeras e microfones abertos, interagindo na aula com seus professores e colegas.

Neto e Araújo (2021, p. 30) tecem uma crítica à autonomia que se esperava dos alunos para as aulas remotas, sem prover as condições materiais mínimas necessárias para sua promoção:

Os apologetas do EaD recorrem o tempo todo ao discente ideal, ou seja, o discente organizado, motivado para o aprendizado, responsável pela realização das tarefas e obrigações de maneira autônoma, consciente dos objetivos das atividades realizadas, disciplinado na divisão de seu tempo,

dotado de habilidades interativas com o mundo cibernético e com excelente fundamentação teórica. Porém, a generalização dessa modalidade de ensino ignora as condições objetivas dos estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, tablets e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelas filhas e filhos da classe trabalhadora.

Além de desconsiderar as condições materiais, as condições de saúde física e mental de alunos e professores também foram ignoradas, pois estávamos vivenciando um momento desolador, com o vírus se espalhando, vitimando parentes, amigos, colegas de trabalho e conhecidos, e ainda tínhamos que lidar com uma enxurrada de conteúdos e atividades que a SEED postava a cada dia, com a cobrança de resultados, como se o sucesso do ensino remoto estivesse em nossas mãos. De acordo com Menezes, Martilis e Mendes (2021, p. 56), lidávamos a cada dia com:

[...] a responsabilização dos professores com a incumbência de solucionar as limitações, carências e vulnerabilidades que impedem os discentes de acessar o ensino remoto. Tem-se a absurda proposição de que cabe ao professor desenvolver soluções que visem incluir todos os alunos.

Em análise aos encaminhamentos realizados pela SEED, verificamos que, para uma única aula de Língua Portuguesa, destinada a uma turma de Ensino Médio, foram postadas 37 atividades de interpretação e ainda uma proposta de produção textual, além da videoaula que tinha duração média de 40 minutos. Fazendo um levantamento sobre as atividades de Língua Portuguesa postadas pela SEED no Google Classroom de duas turmas do Ensino Médio, nos anos letivos de 2020 e 2021, constatamos que menos de 50% das atividades foram realizadas pelos alunos. Nas palavras de uma das professoras participantes da pesquisa: *“Essas atividades online foram para cumprir tabela [...]”* (P2).

As atividades impressas desenvolvidas pela SEED, destinadas aos alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos digitais, traziam uma explicação extremamente sucinta dos

conteúdos e, em seguida, as atividades a serem realizadas. Em análise a um dos materiais impressos referentes à primeira quinzena de ensino remoto, verificou-se um total de 32 atividades discursivas/dissertativas, 61 atividades objetivas, 4 atividades para preencher lacunas e 4 produções textuais.

O número expressivo de atividades impressas que eram devolvidas em branco fez com que muitos professores comesçassem a elaborar suas próprias atividades para encaminhar aos alunos. Contudo, essa atitude não resolveu a situação:

O que se observou nas escolas foi o recebimento de muitas atividades em branco, sujas, amassadas, atrasos na devolução e, quando questionados, os alunos afirmavam não terem entendido o conteúdo ou o enunciado da questão, diziam não ter dado tempo de responder, que irmãos mais novos tiveram acesso e danificaram o material, enfim justificativas que nos conduzem a refletir sobre as condições para estudar que esses alunos tiveram em suas casas durante o ensino emergencial (Viana, 2023, p. 110).

Em todos os materiais, *online* e impressos, observamos a ênfase nas práticas discursivas da leitura e da escrita, enquanto encaminhamentos para desenvolver a oralidade, quando apareciam, eram de forma muito superficial.

As aulas síncronas, via plataforma Google Meet, foram adotadas e impostas pela SEED como um recurso em que alunos e professores poderiam interagir, restabelecendo os vínculos e retomando o trabalho com a oralidade que foi limitado devido ao isolamento social. Contudo, os relatos das professoras apontaram que os resultados não foram os esperados:

[...] foi uma luta, foi uma luta para eles entrarem, depois para eles participarem, para eles ligarem as câmeras [...] poucos ligaram câmeras, então hoje a gente sabe que eles mesmos confessam que eles dormiam, né? enquanto a gente tava dando aula (P2).

[...] eu tive sala invadida com hacker. Eu tive aluno que acabou não desligando o áudio, né? e enquanto eu achava que eu estava dando aquela aula de literatura (ele) estava ouvindo funk, fumando narguile [...]. Houve aluno roncando, né? acabou dormindo e acabou não desligando o áudio, o próprio... o próprio vídeo, né?

[...] Então eu tive que fazer um trabalho dobrado, triplicado para eles participarem, né? (P3).

Ao contrário do que imaginávamos, quando as escolas começaram a ser reabertas com o ensino híbrido, as dificuldades para trabalhar as práticas discursivas persistiram, pois os professores “passaram a atender dois públicos diferentes de forma simultânea: os alunos que estavam em sala de aula no ensino presencial e os que estavam em casa, acompanhando as aulas remotamente via Meet” (Viana, 2023, p. 147). Além disso, ainda tínhamos aqueles estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos digitais que optaram em continuar exclusivamente no ensino remoto, para os quais a única forma de contato com os conteúdos era por meio das atividades impressas.

Diante do exposto, constatamos que os desafios foram inúmeros e atingiram diretamente de forma negativa o aprendizado dos alunos: “Se a defasagem na aprendizagem já se constituía como o maior desafio da educação brasileira, tais desafios foram acentuados com a pandemia” (Brasil, 2021, p. 12).

Desse modo, quando as escolas foram totalmente reabertas com o ensino presencial, a grande expectativa, tanto das professoras quanto dos alunos que participaram da pesquisa, estava voltada à possibilidade de retomar os conteúdos e recuperar a aprendizagem.

[...] acho assim que esse período que estou vendo, assim como esse retorno, né? [...] eu vejo como um período de... vamos dizer de recuperação, né? Você é... recuperar, né? o que aí se perdeu na aprendizagem. Eu acho assim que nós temos aí um longo caminho, né? ainda a percorrer aí e será ainda a longo prazo, né? A gente vê que não é agora que vai resolver, acredito que serão aí... é... esse prejuízo vai, né? vai aparecer por alguns anos ainda, né? (P1).

[...] eu acho que tem que fazer é retomar conteúdos, retomar conteúdos. Não tem como dar continuidade. Agora na minha área, por exemplo, eu passei os dois primeiros meses praticamente, agora no início (do ano letivo) falando sobre classes gramaticais. Eles (alunos) não lembram mais o que é substantivo, o que é artigo, então não tem como você dar uma continuidade na análise sintática se eles não

lembram da morfologia. É uma retomada, retomada e retomada. A retomada eu acho que ainda vai uns três anos esse processo (P2).

Minha expectativa é aprender o que eu “perdi” nesses 2 anos (A1).

Minhas expectativas com a volta das aulas presenciais é que eu possa aprender e entender o que não foi possível nas aulas remota (A24).

Nessa perspectiva, as marcas do período em que as escolas estiveram fechadas estarão presentes ainda por muito tempo em nossas vidas e, por isso, essa temática não se esgota em suas abordagens e discussões.

Linhas que se cruzam, pontos que se afastam...

Com base nas exposições realizadas anteriormente sobre as vivências da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu e da rede pública estadual de ensino do Paraná, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa durante o período pandêmico, verificamos a predominância de pontos em comum, organizados no esquema a seguir para facilitar a compreensão dos leitores:

Figura 2 – Pontos em comum dos âmbitos municipal e estadual



Fonte: as autoras.

Também foi possível identificar pontos diferentes na organização e condução do processo ensino-aprendizagem. Entre eles, destacamos o fato de que na rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu, a condução dos conteúdos se deu com foco nas atividades impressas, sem a obrigatoriedade de uso dos recursos tecnológicos digitais por parte dos professores. Já na rede pública estadual de ensino paranaense, o foco foi as aulas e atividades *online*, sendo imposta aos professores a adaptação aos recursos de ensino tecnológico trazidos pela SEED. Assim, enquanto para um as tecnologias digitais foram um apoio opcional, para o outro, foi o principal meio de ensino imposto.

Ao passo que, na rede municipal, a SMED elaborou as atividades impressas entre os meses de maio e início de setembro de 2020, e, após esse período, os professores puderam retomar sua autonomia, elaborando suas próprias atividades em conformidade com as necessidades de cada turma. Na rede estadual, a SEED seguiu postando as aulas e as atividades durante todo o período pandêmico, comprometendo sobremaneira a autonomia docente.

Diante dos pontos convergentes e divergentes presentes nos dois âmbitos comparados neste estudo, o fator crucial que os une é o prejuízo à aprendizagem que o período de ensino remoto/híbrido deixou para os nossos alunos, fomentando entre os docentes um constante movimento de ação-reflexão-ação, buscando minimizar ao máximo este prejuízo.

Considerações finais

Diante da pandemia, a educação básica, tanto ao nível estadual quanto municipal, precisou se adaptar às novas condições e aos desafios impostos pela crise sanitária causada pela covid-19. Na modalidade de ensino remoto adotado pelas legislações educacionais, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa não foram totalmente efetivos. Embora as pesquisas abordem vivências de diferentes públicos, como o Ensino Fundamental I – anos iniciais – e o Ensino Médio em diferentes municípios, pudemos identificar

que a defasagem de aprendizado foi uma consequência unânime para todos os alunos.

Mesmo utilizando recursos de ensino diferentes, baseados em atividades impressas e aulas/atividades *online*, nenhum recurso foi suficiente para conduzir de forma satisfatória o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de uma das professoras que participou da pesquisa realizada no âmbito estadual: “[...] dentro das possibilidades o trabalho aconteceu, mas não é como o presencial ali, o corpo a corpo, né? frente a frente” (P4). No âmbito municipal, a professora Dulce pontuou: “Nenhuma dessas práticas pôde ser trabalhada com um percentual de aproveitamento grande, sem a presença do aluno com o professor, esse contato é fundamental!”.

Nas atividades remotas quinzenais, as oportunidades de interação discursiva foram limitadas, dificultando o trabalho com práticas discursivas devido à ausência do diálogo presencial entre professores e alunos. Apesar do planejamento das atividades remotas e do ensino híbrido, as professoras não obtiveram resultados satisfatórios em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Ao retornarem às aulas presenciais, enfrentaram a disparidade nos níveis de aprendizagem dos alunos, o que exigiu mais tempo para desenvolver estratégias adequadas a cada nível. Além disso, tiveram que lidar com o desafio de recuperar a aprendizagem perdida, incluindo o processo de alfabetização, pois alguns alunos dos 4º e 5º anos não estavam plenamente alfabetizados. Na rede estadual, o desafio foi retomar conteúdos essenciais para que os estudantes da 3ª série do Ensino Médio pudessem estar preparados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os vestibulares, vislumbrando o ingresso no ensino superior.

Essas circunstâncias causaram ansiedade, preocupação e frustração nas professoras, sobrecarregando-as e contribuindo para o adoecimento delas. Em suma, durante a pandemia, em uma época de cultura digital, descortinou-se o quanto o acesso a essa cultura ainda é restrito, em especial para os alunos das escolas públicas. Nesse cenário tão desigual, as professoras lidaram com

medidas emergenciais carentes de planejamento e de condições materiais para continuar o ensino, agravando ainda mais a desigualdade social, com o setor público em desvantagem em relação ao privado, principalmente em termos de recursos tecnológicos precários e falta de formação básica para o uso de tecnologia pelos docentes.

Ensinar Língua Portuguesa sob a perspectiva enunciativo-discursiva, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, implica partir de situações reais de uso da língua, uma vez que ela é viva e dialógica. Como afirma Gedoz (2022), se os enunciados não estão vinculados à situação de interação, ou seja, distantes da realidade, não são mais considerados enunciados, mas apenas palavras abstratas, sem significado discursivo. Portanto, se não houve reação, confrontação, palavra e contrapalavra entre o eu e o outro, significa que não houve compreensão real dos enunciados nas atividades remotas impressas, tampouco nas atividades *online* postadas pela SEED, totalmente esvaziadas do contexto social, indo em direção oposta ao que era trazido no currículo de que o ensino de Língua Portuguesa deveria seguir um caminho crítico, de reconhecimento das relações de poder presentes na linguagem.

Portanto, é crucial que todos os professores discutam, analisem e reflitam sobre os impactos pedagógicos e profissionais vivenciados no ensino de Língua Portuguesa durante e após a pandemia. Somente por meio dessa reflexão crítica será possível realizar um trabalho eficaz e significativo, em que o domínio da linguagem seja entendido como alicerce para que nossos alunos possam ser efetivamente inseridos no mundo letrado.

Como pesquisadoras, sentimos uma forte responsabilidade em desenvolver as pesquisas com o objetivo de evidenciar a necessidade de discutir e implementar políticas educacionais que promovam a emancipação e não a alienação da LP, que tem sido submetida às exigências burocráticas sem englobar a voz dos profissionais da educação que estão na sala de aula, tanto ao nível estadual quanto ao municipal.

Referências

ACOSTA, Rodrigo P.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Práticas de Linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação básica: leitura e análise linguística. *In*: PEREIRA, Rodrigo A. COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 385-418.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular**: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBasi ca.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 06/2021**, de 06 de julho de 2021. Brasília, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 março 2022.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima *et al.* Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: mar. de 2023.

DOURADO, Malta Moreira. **Tempos de pandemia, tempos de desafios**: um estudo sobre o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental 1 em Foz do Iguaçu-PR. 2023. 234 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6685>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 02, de 08 de maio de 2020**. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: nov. 2022.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 01, de 08 de fevereiro de 2021**. Estabelece orientações para a retomada das atividades escolares de maneira remota ou híbrida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no ano letivo de 2021. 2021.. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: out. 2022.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 07, de 25 de junho de 2021**. Estabelece orientações quanto ao acompanhamento pedagógico para a retomada das atividades escolares no formato híbrido no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no âmbito de 2021. 2021. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: out. 2022.

FOZ DO IGUAÇU (PR). **Decreto nº 29.541, de 10 de setembro de 2021**. Dispõe sobre o retorno presencial das aulas da rede municipal de ensino. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, nº 4233, p. 4 de 68, 2021. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em: out. 2022.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p.

36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

Acesso em: 30 março 2022.

GEDOZ, Sueli. A interação discursiva. In: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-72.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: jun. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE - GESTRADO/UFGM. Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC da formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C. *et al.* **Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILLIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/3607>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NETO, A. B. S.; ARAÚJO, L. M. F. Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 22-35, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro *et al.* Participação docente na construção do ensino remoto emergencial no Ceará: primeiras aproximações. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 393-405.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte- Curitiba: SEED, 2019.

PARANÁ. **Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PREVITALI, Fabiana Santana.; FAGIANI, Cilson César. A Educação Básica sob a Pandemia COVID-19 no Brasil e a

Educação que convém ao Capital. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 11. p. 499-518, 30 dez. 2021.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Gêneros Discursivos e as práticas sociais de linguagem: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 253-270.

SANTOS, Gercilane Vale dos Santos; BARRETO, Missilane Silva. A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma análise linguística no 9º ano do ensino fundamental. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 189-206.

VAZ, Alex Caroline Meneghete; DINIZ, Ana Caroline Montrezol. Ampliando os caminhos da leitura em sala de aula: leitura visual de tirinhas. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 271-280.

VIANA, Cristiane Alves. **Linhas e entrelinhas do ensino emergencial**: um olhar para a disciplina de Língua Portuguesa. 2023. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6593>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova. Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

POR UMA LINGUAGEM AFETIVAMENTE INCLUSIVA NO “CISTEMA” LINGÜÍSTICO: REFLEXÕES ACERCA DO “PRONOME NEUTRO” À LUZ DA TEORIA *QUEER*

Thiago Benitez de Melo

De noite pelas calçadas
Andando de esquina em esquina
Não é homem nem mulher
Parou entre uns edifícios, mostrou todos os seus orifícios
É diva da sarjeta, o seu corpo é uma ocupação
É favela, garagem, esgoto e paro seu desgosto
Está sempre em desconstrução
É de carne, osso, silicone industrial
Ela é feita para sangrar
Ela tem cara de mulher
Ela tem corpo de mulher
Tem peito
E o pau de mulher!
Linn da Quebrada, Mulher (2017)

Introdução

Por um ato político e ideológico, não puramente linguístico, algumas minorias da comunidade LGBTQIAPN¹ têm tentado usar desinências, sintagmas nominais e pronomes comumente conhecidos como “neutros”, ou “inclusivos”, em algumas palavras do Português brasileiro (*brasielire*, *todes*, *elu*, *senhorx* e *cansad@*, por exemplo) para dar representatividade e visibilidade aos corpos que não se enquadram no binarismo de gênero, sujeitos não cisgêneros²

¹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e outras orientações sexuais e de gênero.

² A cisgeneridade corresponde, na teoria *queer*, à identificação que os sujeitos têm com o gênero designado no momento do nascimento pelas ciências médicas, ou

(considerados pelas ciências médicas e sociais como *transgêneros* ou *queer*). Como não se autodenominam nem como homens, nem como mulheres, ou seja, não se identificam com a classificação de identificação sexual que lhes foi dada e imposta no nascimento, não faria sentido, neste aspecto, a utilização do masculino e feminino habitualmente usados na língua.

Por isso, a forma pronominal de 3ª pessoa mais recorrente que pessoas não binárias utilizam para se autorreferirem na Língua Portuguesa é o “elu”, evitando a marcação linguística dualista dos gêneros e criando-se, assim, a categoria *gênero neutro*, ou *não binário* (não marcador de gênero), no sentido linguístico, ou *gênero inclusivo*, no sentido político-social. Há também a denominação “neolinguagem”, proposta por Brevilheri e Lanza (2022), a qual compreende o “potencial de inclusão enquanto prática de valorização das diversidades de identidades e expressões de gênero por meio da linguagem” (Brevilheri; Lanza, 2022, p. 2), isto é, novas possibilidades linguísticas pensadas e criadas na contemporaneidade a fim de afirmar a existência real e válida de sujeitos que tiveram suas vozes silenciadas no decorrer da história.

Acontece que, no Brasil, só nos últimos três anos, mais de vinte projetos de leis, estaduais e municipais, foram criados na tentativa de proibir a utilização do dito “pronome neutro”³. Entre as diversas

seja, ter pênis e se identificar como homem ou ter vagina e se identificar como mulher. Já a transgeneridade é compreendida como a não conformidade com o gênero socialmente atribuído ao genital. Segundo Ruiz (2022, p. 35), tais definições “contribuem com o ponto de partida para o surgimento de uma consciência acadêmica e social que compreende o caráter construído de noções hegemônicas na sociedade, as quais são criadas e mantidas por discursos e práticas que naturalizam características como a heterossexualidade e cisgeneridade”. Por isso, os corpos não cisgêneros são tomados como abjetos, visto que desafiam os binômios dos gêneros (Bento, 2006).

³ Utilizarei neste texto os termos “linguagem neutra” e “pronome neutro” sempre entre aspas, pois concordo com Rajagopalan (2013) quando o linguista afirma que não existe neutralidade na língua. Somos atravessados a todo momento por nossas ideologias, crenças, saberes e culturas. Até o fato de assumir uma postura “neutra” já é, paradoxalmente, não ter neutralidade.

justificativas para o veto do uso, podemos encontrar aquelas que argumentam que “é direito do aluno aprender a norma culta da Língua Portuguesa nos instrumentos de aprendizagem utilizados no ambiente escolar”, Lei n.º 5.820/2021 (Mato Grosso do Sul, 2021); que “temos que valorizar a Língua Portuguesa culta em nossas políticas educacionais e impedir que os direitos de nossos estudantes sejam violados”, Lei n.º 5.123/2021 (Rondônia, 2021); ou a alegação de que “o que se convencionou chamar de linguagem neutra, na verdade, não é linguagem, é mera destruição ideológica da nossa língua”, como afirmou em entrevista, em 2021, o ex-secretário da cultura do antigo Governo Bolsonaro, Mario Frias.

Tais leis e argumentos fazem parte de políticas linguísticas e, por isso, também posições ideológicas, as quais nos permitem refletir sobre o uso, as práticas e os efeitos da linguagem, conduzindo-nos a ações efetivas de interesse público relativo às línguas que fazem parte do sujeito (Rajagopalan, 2013), de sua cultura, história e, por isso, do seu ser-estar no mundo (Fabrício, 2022).

Mas, afinal, que sujeito é esse? Quais sujeitos são beneficiados (e quais são excluídos) na implementação de políticas linguísticas que priorizem apenas a “norma culta”? Quais corpos são representados (e quais deixam de ser) na construção de políticas linguísticas? Essas e outras perguntas o presente trabalho busca indagar, a fim de refletir sobre o uso da “linguagem neutra-inclusiva” por alguns corpos dissidentes ao passo que cada vez mais resistências são criadas por parte de alguns grupos neoconservadores sob a alegação de estarem lutando a favor da preservação da “família, pátria e Deus” – palavras usadas propositalmente no singular para reafirmar a hegemonia do patriarcado, nacionalismo ufanista e cristianismo.

Desse modo, este artigo encontra-se dividido em 4 sessões. Na primeira, farei uma explanação sobre o conceito de linguagem que aqui adoto e defendo, discutindo sobre o ato performativo e a natureza prático-social dos discursos. Na segunda, efetuirei uma breve análise sobre a formulação do binarismo de gênero como estratégia de construção e controle dos corpos e de seus

significados. Na terceira, abordarei questões ligadas às dissidências, à exclusão e à rejeição dos corpos *queer* a partir dos conceitos de descentramento e multipertencimento dos sujeitos contemporâneos, para, em seguida, na quarta parte, propor a defesa de uma linguagem inclusiva e afetiva a fim de dar representatividade àqueles corpos sócio-historicamente oprimidos, silenciados e excluídos das políticas linguísticas colonizadoras. Encerrarei com as considerações finais.

A ação de nomear: um ato performativo da linguagem

Não podemos nos esquecer que, no antigo e clássico latim, língua mãe da Língua Portuguesa, havia três gêneros gramaticais: o masculino, o feminino e o neutro, que quer dizer “nem um nem outro”, ou seja, nem o masculino nem o feminino (Almeida, 2005). Esse gênero neutro era utilizado para classificar seres inanimados que não tinham nem o sexo masculino nem o feminino como designação. Como a suposta relação entre gênero gramatical linguístico e o ser inanimado nem sempre era de fácil suposição, o neutro, com o passar dos séculos, desapareceu da maior parte das línguas descendentes do latim. Em síntese,

a causa determinante da diferenciação dos gêneros na antiga língua indo-europeia não foi, em absoluto, a diferenciação dos sexos, mas a oposição entre os seres animados e os seres inanimados ou coisas. Assim, a primitiva divisão dos gêneros seria esta: os substantivos que designavam seres vivos, bem como os adjetivos ou pronomes que a eles se referissem, pertenciam ao gênero animado, enquanto os substantivos que designassem coisas, ou os adjetivos ou pronomes que a eles se referissem, pertenciam ao gênero inanimado. Deste modo, o gênero animado compreendia sem distinção o masculino e o feminino, enquanto o inanimado, o neutro (Faria, 1958, p. 63).

A ideia de gênero gramatical a partir da noção de separação entre ser animado e ser inanimado fundiu-se com a ideia binária de sexo masculino-feminino na língua, mas como o latim não pôde aplicar a todos os nomes de coisas o gênero neutro, o seu

desaparecimento nas línguas neolatinas foi uma consequência natural e quase que previsível (Almeida, 2005).

A partir da substituição do suposto gênero natural (ser animado-inanimado/masculino-feminino) pelo gênero gramatical, ocorreu o processo de esvaziamento semântico da noção de gênero (Faria, 1958), o que levou ao desaparecimento do gênero neutro, que já tendia a ser eliminado há muitos séculos, visto que “a distinção dos gêneros animado e inanimado, isto é, do masculino-feminino e do neutro, não tinha estabilidade precisa” (Faria, 1958, p. 65).

Dito isso, vale ressaltar que a linguagem se movimenta juntamente com os sujeitos pelo tempo-espço, transformando-se, também, em uma ferramenta para a própria mobilidade. Palavras, enunciados, línguas e discursos viajam incessantemente por meio da linguagem, carregando suas características históricas, agregando novos sentidos e promovendo a socialização de indivíduos. É preciso, por isso, adotar uma visão de linguagem em movimento, indo muito além de um evento comunicativo em si, mas extrapolando a fronteira da fala em interação (Blommaert, 2010).

A linguagem, para Fairclough (1995), é tomada como ação e o discurso como prática social, uma maneira que os indivíduos têm para agirem sobre a sociedade e sobre os outros indivíduos com os quais convivem. A linguagem e, conseqüentemente, sua materialização discursiva, está ligada aos processos de performances e identificação social dos grupos humanos, isto é, nossos enunciados, tanto verbais quanto não verbais, silêncios e comportamentos são práticas sociais. Em outras palavras, o sujeito é um efeito linguístico construído em tramas que envolvem poder-saber e discurso (Foucault, 2004).

Para Butler (2003), nenhuma categoria identitária é uma propriedade dada aos indivíduos ao nascer, senão que são representações que se constroem em ações cotidianas: língua, entonação e tom de voz, roupas, acessórios, maquiagem, tatuagens, barba, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais, trejeitos, entre outros, resumidamente, ações performáticas.

As performances, de acordo com a autora, são todos os aparatos simbólico-culturais que utilizam o corpo, a partir da materialização do ser-sujeito por meio da linguagem, como um ponto determinante para as construções discursivas que se ligam ao sexo-gênero. As performances, então, são teatralizações de experiências individuais e coletivas referentes às categorias classificatórias da língua (Butler, 2003).

O ato de nomear (a si mesmo e aos outros) por meio da linguagem possibilita, nesse sentido, a produção de subjetividades, de instruir o que descreve, visto que, ao relacionar uma “categoria identitária” a alguém, “a engrenagem performativa, que se estabelece pela repetição, é capaz de fazer com que esse ato adquira materialidade subjetivamente e produza efeitos estigmatizantes” (Moita-Lopes, 2022, p. 162).

Isso significa dizer que, juntamente à ideia de gênero e interseções de sexualidade, raça e classe, o sujeito passará a existir socialmente, já que o efeito performativo da linguagem (Butler, 2003), além de possibilitar a hierarquia social dos indivíduos, cria corpos dissidentes (Bento, 2006), colocando os sujeitos narrados como “infames” ou, como diria Butler (2019), “corpos que não importam”, corpos “descartáveis”, segundo Mbembe (2018).

É a nomeação, o dizer-fazer-ser, portanto, que

[...] converte a pessoa transgênera em uma “aberração” por não se encaixar num dos extremos binarismo de gênero. Feminino e masculino, ao serem nomeados, instituem-se como dois polos opostos e excludentes, prescrevendo performances a serem desempenhadas de acordo com certas características anatômicas. Para fugir desse esquema excludente, heteronormativamente instaurado e mantido, o qual só reconhece como legítimas certas performances e, por conseguinte, certas identidades, o pensamento pós-estruturalista, em especial o de viés foucaultiano, fonte de inspiração para as teorias queer, sugere operar com uma concepção pós-identitária de sujeito (Moita-Lopes, 2022, p. 164).

Seguramente, para esse pós-identitarismo, o qual Butler (2003) e Preciado (2000) se debruçaram a investigar e discutir, que os discursos de fuga a não binaridade estejam apontando quando

grupos assumidamente *queer*, não binários, recusam-se a usar os pronomes masculino e feminino já enraizados e consagrados na maior parte das línguas ocidentais.

Quando esses sujeitos optam por utilizar o pronome neutro-inclusivo-não-binário não se trata de uma afronta à gramática normativa e aos puristas defensores das regras da “norma padrão da língua”, senão que a aplicação do direito básico de existir e da defesa de que não há um único lugar-espço onde estes sujeitos querem ser-estar e se estabelecerem, ou seja, não há um território corporal com fronteiras bem delimitadas no qual os sujeitos se estabilizam normativamente de acordo com as regras da categoria sexo-gênero.

A ação de nomear, nesse sentido, tornam-se uma prática social situada no tempo-espço (Moita-Lopes, 2006), pois possui caráter performativo, “uma vez que o ato de nomear é ação, é performance, e é nesse ato que construímos os significados sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o mundo” (Moita-Lopes, 2020, p. 135). Nomear, classificar, intitular, designar, rotular, então, são ações constatativas (Austin, 1990), isto é, são construções de enunciados que descrevem a realidade, responsáveis por dizer algo (sobre algo ou alguém), submetidos a critérios de verdade e passível de verificação.

Entretanto, as práticas linguísticas constatativas, segundo Austin (1990), também executam ações, pois possuem uma dimensão de transformação social no momento em que são enunciadas. A nomeação, então, é sempre performativa, e essa designação dos sujeitos vai sendo tecida a partir das partes selecionadas de suas subjetividades e corporalidades (gênero, sexualidade, classe, raça etc.). Em outras palavras, o ato de nomear tem o poder de efetuação e afirmação sobre o que está sendo nomeado (Delory, 2012).

Corpos pré-(in)definidos: a construção do binarismo (e do não binarismo)

Os significados dos corpos deslizam (Louro, 2010), pois são múltiplos e mutantes, e, por isso, os corpos *queer* são corpos que escapam, deslizam, flutuam, fragmentam-se. Essas figuras, consideradas estranhas e insólitas socialmente, põem em questão a autenticidade e a fronteirização dos gêneros e das sexualidades, sugerindo que as formas através das quais todos nós nos apresentamos são, sempre, formas inventadas e sancionadas por circunstâncias culturais. De acordo com Louro (2010, p. 19),

é imprescindível admitir que os corpos são o que são apenas na cultura. A linguagem, os signos, as convenções e as tecnologias usadas para referi-los são dispositivos da cultura. E se o corpo “fala”, o faz através de uma série de códigos, de adornos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser “lidos”, ou seja, significados no contexto de uma dada cultura.

Nossos corpos são considerados, de alguma maneira, pelas narrativas hegemônicas de controle, como “lugares pré-definidos”, rotulados, marcados, a partir da exterioridade do olhar e do dizer do outro. Eles são nomeados e discriminados conforme se ajustem, ou não, às normas e regras de sua cultura. É necessário “admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (Louro, 2004, p. 28). Os corpos, por isso, são feitos, inventados, construídos, redefinidos, manipulados, de acordo com o que se diz ao sujeito, sobre o sujeito, para o sujeito (Louro, 2004).

Essa concepção, para Butler (2003), está relacionada não apenas à crença de que o masculino e o feminino são categorias naturais dadas *a priori*, mas também ao fato de se construir, historicamente, uma visão dualista da natureza: dia/noite, sol/lua, frio/calor, água/fogo, macho/fêmea, homem/mulher. Como sujeitos culturalmente constituídos, passamos a vislumbrar a divisão entre masculino e feminino como algo fixo, natural,

indiscutível e repleto de verdades inquestionáveis, um edifício finalizado (Laqueur, 2001).

Em uma linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável. Em outras palavras, as mulheres representam o sexo que não pode ser pensado, uma ausência e opacidade linguísticas. Em uma linguagem que repousa na significação unívoca, o sexo feminino constitui aquilo que não se pode restringir nem designar (Butler, 2003, p. 28).

A necessidade de diferenciar homens e mulheres, para Laqueur (2001), foi uma preocupação dos iluministas do século XVIII, fato que acabou influenciando na forma como as ciências, tanto biológicas como humanas, conceberam e interpretaram as questões relacionadas ao sexo-gênero. Mas, ao contrário do que pensamos,

[...] não foi o estabelecimento da diferença dos sexos que condicionou o lugar social, moral e psicológico da mulher; foi a discussão de seu novo estatuto social que deu origem à diferença de sexos como a conhecemos. A formação da nova imagem da mulher nos séculos XVIII, e sobretudo XIX, trouxe à tona a rediscussão da diferença de gêneros. Dessa rediscussão surgiu a ideia da diferença de sexos entendida como bissexualidade original e não como hierarquização de funções de um só sexo fisiológico-anatômico (Costa, 1995, p. 104).

A divisão dos sujeitos em homens e mulheres, masculino e feminino, homossexualidade e heterossexualidade, cisgeneridade e transgeneridade, era categoricamente impossível e, em termos sociais, impensável anteriormente à diferenciação dos sexos (Laqueur, 2001). Assim, ocorre a invenção da categoria homossexualidade e heterossexualidade como uma consequência político-teórica das normas impostas à feminilidade do sujeito mulher e à masculinidade do sujeito homem, masculinidade hegemônica marcada pela reiteração da virilidade (Costa, 1995).

Sendo assim, as mudanças provocadas pela mobilidade dinâmica das performances de gênero na contemporaneidade causam estranhamento, e são esses estranhamentos sociais que descredibilizam as lutas dos corpos dissidentes, como a tentativa

política de uma representatividade linguística por meio de uma linguagem mais inclusiva.

Portanto, a condição precária a que os corpos dissidentes estão sujeitos formatam e regulam o vivível e o não vivível na sociedade, ou “uma distinção entre vidas dignas de serem vividas e vidas que devem ser destruídas” (Butler, 2003, p. 42), colocando a norma como um controle do dito “anormal” a partir da definição de um modelo de normalidade, no qual “o normal precisamente é quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (Foucault, 1975, p. 75).

Viver (n)a fronteira: descentramento e multipertencimento do sujeito *queer*

O ser-estar-assim (Fabrício, 2022) do sujeito contemporâneo, performatizado linguisticamente e discursivamente, parece, agora, fragmentar-se em deslocamentos que inauguram novas possibilidades, subjetivas, do ser e estar no mundo. Hall (2006) descreve esse momento como pós-modernidade, sendo ele o resultado de um processo global de *descentramento* do sujeito – o qual perde a estabilidade de sua identidade fixa tradicional, essencializada.

Tal fragmentação do indivíduo é construído em uma relação de entremeios ou, nos termos de Bhabha (2003), um *entrelugar*, conceito que representa a condição do indivíduo de não estar nem aqui nem ali, mas “estar-entre” (Haesbaert, 2006), entre as incontáveis possibilidades de ser-existir no mundo, em um constante e contínuo processo de reposicionamento tempo-espacial. Essa condição de estabilidade dinâmica (ROSA, 2019), provocada pelos tempos de aceleração contínua, assegura aos sujeitos a possibilidade de *multipertencimento*, viver-ser-estar em nenhum (ou em todo) lugar ao mesmo tempo:

Abordamos assim a ideia de um “viver no limite”, que tem dupla conotação de, primeiro, num sentido mais abstrato experimentar uma situação limite,

viver no limiar do novo – seja para melhor, seja para pior – e, segundo, num sentido mais concreto, vivenciar uma condição de passagem constante entre fronteiras, entre limites espaços-socialmente reconhecidos, isto é, entre diferentes territórios – pois o limite, como já indicava Heidegger, não é onde algo termina, mas onde “começa a ser” (Haesbaert, 2006, p. 273).

O entrelugar, multipertencer ou viver nos limites, é concebido como um terceiro espaço, híbrido, que permite as vivências de outras posições, outras performances, mas também a subversão de muitas outras, ou seja, é a (re)constituição de novos sujeitos (Butler, 2003) que vivem *a* e *na* fronteira (Andalucía, 1987). Não estar aqui nem ali, ou nos dois ao mesmo tempo, e não ser isto ou aquilo, ou os dois – ou todos – ao mesmo tempo, desloca as histórias dos sujeitos que o constituem tão somente como sujeito pré-discursivo. Assim, os “entrelugares” passam a se configurar não como meros espaços de dominação, mas como o terreno de trocas, intersubjetivas individuais e coletivas, em que anseios comuns e outros signos de valores culturais são negociados (Bhabha, 2003).

Poderíamos dizer, então, que o estado de entrelugar, de não estar nem no papel de gênero masculino nem feminino, mas, concomitantemente, estar nos dois – o paradoxo *queer* (Preciado, 2000) –, são performances e vivências construídas nas e a partir das fronteiras. É neste entrelugar que o sujeito *queer* se constrói discursivamente ao subverter as categorias binárias hegemônicas de gênero (Butler, 2003).

O termo *queer* significa, no inglês, estranho, ridículo, excêntrico, bizarro, raro, extravagante, torto. A expressão também é usada comumente como insulto por indivíduos homofóbicos que buscam (e buscaram por quase toda a história ocidental) discriminar grupos sexuais marginalizados e colocá-los em um lugar de abjeção, exclusão e infâmia (Butler, 2003). De acordo com Preciado (2008), *queer* pode atuar como verbo, substantivo ou adjetivo na língua inglesa, porém, em todos os casos, o interessante é perceber como um xingamento pejorativo passou o um lugar de transgressão de gênero, agindo como marcador de enfrentamento às regras e normatizações.

Nesse sentido, sendo *queer* o contrário de *straight* – palavra que denota sentido de direito, reto, linear –, o termo pode tanto acolher ou negar todas as categorias de performances de gênero, inclusive equilibrar-se no próprio sistema – ou o “cistema” (Ruiz, 2022) – da heteronormatividade cis, construindo-se no território da não binaridade: “Ser bicha não basta para ser queer, é necessário submeter a sua própria identidade à crítica. Vai além de um adjetivo, aponta uma falha na representatividade, nem isso nem aquilo, mas queer” (Preciado, 2008, p. 25).

Contudo, a palavra *queer*, que já teve toda sua carga semântica preenchida por significados de escárnio, desdém e desprezo, em sua originalidade⁴, é também assumida (e incorporada) por alguns movimentos sexuais periféricos e corpos dissidentes (como travestis e transsexuais, por exemplo) para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação, tentando ressignificar esse termo, dando-lhe sentido de orgulho (Louro, 2011).

Um exemplo desse não binarismo de gênero é o caso de Conchita Wurst, cantorx austríacx que usa barba grossa, maquiagens extravagantes e vestidos de festa, alcançando visibilidade mundial ao ganhar o maior concurso de canção da Europa em 2014, o *Eurovision*. Conchita, como muitxs não binárixs⁵,

⁴ De acordo com Leopoldo (2020), a palavra *queer*, primeiramente, possuía uma acepção de insulto e servia para nomear o extravagante e exótico, no sentido do que vaga fora da normalidade: “Trata-se do e das incontáveis, descartáveis, zeros econômicos, subalternos e subalternas, loucos e loucas, do bêbado, do ladrão, do indigente, do pedinte, da bicha, da sapatona, da travesti, da transexual, do ‘refugo humano’” (Leopoldo, 2020, p. 25).

⁵ Na teoria *queer*, também é possível encontramos outros termos para dar conta de explicar a não binaridade: gênero fluido, flutuante, pangeneridade etc. O que quero ressaltar aqui é que é importante entender o gênero como um fator flutuante e movediço entre os polos que envolvem o binarismo e o não binarismo, não necessariamente tendo que haver uma fixação. De acordo com Butler (2003): “Mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação

e autodeclaradxs sujeitxs *queer*, apresenta características masculinas e, ao mesmo tempo, femininas, buscando, aparentemente, quebrar o retrato coerente dos signos homem/mulher, o que Preciado (2008) chamaria de “piratas de gênero”.

Segundo a autora, a pirataria de gênero (*gender hacker* no termo original dela) envolve mudança nas dinâmicas de circulação de tecnobiológicos normativos regulados por princípios culturais e tecnológicos: moda (masculina/feminina), fármacos (masculinos/femininos), papéis e performances (masculinizados/feminilizados).

Dessa maneira, as piratarias de gênero envolvem hibridações⁶ (Canclini, 2011) que trabalham na desorganização de fronteiras estabelecidas, criando outras combinações e possibilidades, culturais, biológicas ou tecnológicas. O corpo *queer*, nesse sentido, longe de ser uma superfície ou matéria neutra, acaba sendo um resultado de processos de materialização de quebra de fronteiras do binarismo de gênero, um “corpo transgressor” (Haraway, 2000), um “corpo des-feito” (Pino, 2002).

As fronteiras, conceituadas muitas vezes como fluidas e em processos de dissolvimento, devem ser entendidas sob um movimento paradoxal de dupla ação: ao mesmo tempo em que os limites demarcados vão se desmoronando por processos de desenvolvimento e subjetivação, forças políticas e sociais insistem em manter barreiras simbólicas e físicas para a delimitação dessas fronteiras, nas quais se mantêm aqueles que não podem estar ou não se adaptam fora desses limites estipulados. As fronteiras se destroçam e se edificam o tempo todo; elas são derrubadas e

mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (Butler, 2003, p. 24).

⁶ Canclini (2011) cunha o termo “hibridação” para designar os processos socioculturais nos quais estruturas e práticas que existiam de forma separada, isoladas, combinam-se em novas estruturas, práticas e objetos híbridos, que, por sua vez, fundem-se novamente, resultando em processos incessantes e heterogêneos de misturas. O autor opta pelo termo hibridação porque este não se limita às mesclas interculturais raciais, como ocorre com o termo “mestiçagem”, nem a fusões religiosas e ritualísticas tradicionalmente simbólicas, nas quais normalmente se aplica o termo “sincretismo”.

fabricadas em um constante processo de des/re/construção. O corpo estranho, *queer*, é uma permanente diáspora⁷.

Por isso, quando falamos em *queer*, falamos em performances de resistência da abjeção, a reapropriação de um termo expressivo para perturbar a ordem, o “cistema”, a cultura, ameaçando a visão de gêneros e sexualidades homogêneas, estáveis e limitadas (Miskolci, 2017). Trata-se, portanto, de um termo provocador, o qual foi ressignificado justamente por conter sentimentos de desprezo, isto é, pelo fato de atuar como um marcador político-ideológico para reafirmar as performances fora dos gêneros socioculturalmente estabelecidos (Butler, 2003). Ao falarmos em *queer*, portanto, estamos falando em construções de entrelugares, multipertencimentos, além de fronteiras.

Políticas linguísticas e colonialidade do poder

No dia 3 de janeiro de 2023, ao abrir seu discurso de posse, o ministro das Relações Internacionais do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Alexandre Padilha, causou muita polêmica, sobretudo nas redes sociais, ao dizer: “Boa tarde a todos, a todas e todes”, enunciado repetido outras vezes por ele mesmo e outras figuras políticas em eventos e cerimônias oficiais.

Já na contramão dessa performance linguística inclusiva – e também afetiva, pois busca “abraçar” e representar linguisticamente pessoas que não se identificam com o binarismo

⁷ Para Hall (2006), o conceito de “diáspora” corresponde a uma dupla diferenciação: ao mesmo tempo em que constrói processos de exclusão, que leva a fugas e evasões, também estabelece a construção de um “outro” que delimita posicionamentos circunscritos entre o dentro e o fora, entre o que pertence e o que não faz parte. Os corpos “*queer*”, deste modo, estão ligados ao conceito de “abjeção”, a um processo diaspórico, o qual se refere às vidas que não são tomadas como “vivenciáveis” em sua comunidade (Butler, 2019). Esta abjeção configurada por meio de um encadeamento relacional com uma normalidade hegemonicamente construída junto a uma elaboração de discurso de “anomalia”, tida como nociva à ordem constitutiva, Louro (2010) deu o nome de “*diásporas queer*”.

de gênero –, observamos uma crescente onda de conservadorismo se reestabelecendo fortemente em algumas partes do Brasil, sobretudo nas regiões norte e sul.

Não podemos negar que grupos de WhatsApp e Telegram, perfis do Instagram e comunidades do Facebook têm servido de palco de apoio aos discursos conservadores de que “a língua está sendo assassinada”, os quais têm procurado e recebido respaldo político-ideológico da parte de grupos específicos, sobretudo militares, fazendeiros e evangélicos, além de todas suas investidas verbais contra as instituições democráticas (Moita-Lopes, 2022). Não raros, também, são os discursos que colocam “Deus, Pátria, Família e Liberdade” como formuladores para a construção de uma performance “conservadora e tradicional”.

No dia 16 de novembro de 2021, por exemplo, o então Ministro do Supremo Tribunal Federal Edson Fachin assinou o documento “Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 7.019 Rondônia”. Tal medida havia sido exigida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, em resposta à Lei do Estado de Rondônia n.º 5.123, de outubro de 2021, a qual tinha por objetivo estabelecer medida protetiva aos direitos dos estudantes de acordo com a norma culta e as orientações legais de ensino: “fica expressamente proibida a ‘linguagem neutra’ na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos públicos” (Brasil, 2021, p. 2).

Desse modo, “a lei acatada em Rondônia ficou reconhecida por ser uma das primeiras a aprovar uma ação de repressão linguística contra usos do que veio a ser denominada convencionalmente de ‘linguagem neutra’” (Cadilhe; Leroy, 2023, p. 206). Ademais, já correm no Brasil mais de 30 leis e decretos de combate ao uso do pronome neutro-inclusivo. Alguns deles são:

Legislação estadual:

Paraná: Lei estadual sancionada em janeiro de 2023 que visava proibir a aplicação de “linguagem neutra” em escolas estaduais, concursos públicos, editais, currículos escolares e em qualquer comunicação do governo do estado.

Santa Catarina: Decreto estadual de 2021 que está em vigor, proibindo o uso da “linguagem neutra” na redação de documentos oficiais e nas instituições de ensino ou dentro de sala de aula.

Legislação municipal:

Manaus: Em vigor desde abril de 2022, a prefeitura da capital amazonense promulgou a lei que limita a utilização da “linguagem neutra” no ensino da disciplina de português nas escolas.

Porto Alegre: Sancionada em junho de 2022, a lei proibia o uso da “linguagem neutra” em escolas municipais e na administração pública⁸.

De acordo com ministro do Supremo Tribunal Federal, a “linguagem neutra”, ou inclusiva, tem por objetivo combater preconceitos linguísticos que subordinam um gênero a outro, e sua adoção tem sido frequente em órgãos públicos de diversos países e organizações internacionais. Para o ministro, é impossível haver a compatibilidade entre essa proibição e a liberdade de expressão garantida constitucionalmente. Censura o uso de tal modalidade linguística, neste viés, seria constitucional, já que, por decisão do STF, o direito à igualdade sem discriminações abrange as identidades e expressões de gênero:

A pretexto de valorizar a norma culta, ela acaba por proibir uma forma de expressão. Questões que digam respeito ao ensino e ao aprendizado da Língua Portuguesa, de caráter obrigatório, o que abrange o conhecimento de formas

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/13/linguagem-neutra-barrada-pelo-stf-lei-que-proibe-o-uso-de-linguagem-neutra-existe-em-3-estados-e-2-capitais.ghml>. Acesso em: 19 ago. 23.

diversas e alternativas de expressão, de caráter formal e informal, estão inseridas nesse espaço normativo, de aplicação nacional (Brasil, 2021, p. 4).

O que não podemos deixar de ressaltar aqui é o fato de ainda vivermos culturalmente uma “colonialidade linguística”, pois a língua performatizada pelo colonizador obedece à lógica eurocentrada, cristã, capitalista, binária e heteronormativa dos corpos, uma “colonialidade do poder” (Quijano, 2005). Defendendo, nesse sentido, um posicionamento que busca descolonizar o pensamento linguístico e que, ao mesmo tempo, argumenta que a colonialidade está na linguagem que nos constrói como humanos, nosso objetivo é acessar referências que nos desloquem para possibilidades interpretativas *descentralizadas* e “*desnorteadoras*”.

Nesse viés, segundo Pereira (2015), o pensamento decolonial está imbricado com o controle dos corpos e a sua binaridade (cisgeneridade, no caso): “A diferença colonial manifesta-se nos corpos. Os corpos não são apenas corpos-tempo, mas corpos-espaço – os corpos estão entranhados nos espaços. Os corpos *queer* são constituídos na diferença colonial” (Pereira, 2015, p. 418).

Não há como separar corpos e sexualidades dissidentes de territórios geográficos, língua, poder e cultura. A teoria *queer* e o pensamento decolonial não preconizam a simples rejeição das teorias do norte global: são ideias, saberes e práticas, corporificados e “glocalizados”, os quais denunciam e contestam essas divisões geopolíticas, mobilizando-se para romper com o uso exclusivo de teorias eurocêntricas e possibilitando uma crítica dos olhares da história com uma lente heteronormativa, interpretando a configuração sexo-gênero como parte do projeto colonial (Mignolo, 2008).

Como vimos, ao discutirmos quem são os sujeitos representados (e quais são excluídos) na implementação de políticas linguísticas que priorizam unicamente o binarismo de gênero, e quais são levados em consideração na construção de leis que vetam a linguagem neutra-inclusiva, percebemos o

descentramento e o multipertecimento dos corpos contemporâneos, sobretudo suas múltiplas posições identitárias em estado de fronteira, mesmo que esses corpos não sejam inseridos, de fato, afetiva e efetivamente nas políticas linguísticas nacionais, que ainda são colonizadoras (Leroy, 2023).

Em outras palavras, não é mais possível imaginarmos a construção de um sistema linguístico única e exclusivamente binário (um “cistema”) e, concomitantemente, cisgênero, pois, segundo Leroy (2023), a partir do momento em que a colonialidade do poder inventa a ideia de dualidade, todos os corpos que não pertencerem a um suposto, naturalizado e “universal” padrão, que não advier, habitar ou ocupar um espaço geopolítico de poder e de conhecimento “eurocentrado”, e que não falar ou se expressar em uma língua indo-europeia, serão desumanizados, perdendo seus direitos, inclusive o de existir e o de ser representado pela e na sua língua.

Considerações finais

O objetivo fundamental deste trabalho, ainda que de maneira tímida e inicial, foi indagar a respeito do uso do que comumente se convencionou chamar de “linguagem neutra”, a fim de refletir sobre a importância dessa estrutura para a representatividade de corpos dissidentes, *queer*, ao passo que cada vez mais resistências são criadas por parte de alguns grupos para o impedimento dessa linguagem, aqui chamada de afetivamente inclusiva.

Tais sujeitos foram invisibilizados, ao longo dos anos, por todos os tipos de discursos: religioso, político-jurídico, biológico-científico, familiar patriarcal, escolar, midiático etc. Além disso, uma das únicas possibilidades de acesso a direitos básicos, os quais são atravessados pela linguagem para a sua materialização e realização, também está sendo negada: o uso de uma linguagem afetivamente inclusiva. A utilização do popularmente “pronomes neutro”, usado por alguns grupos da comunidade LGBTQIAP+ para dar representatividade e visibilidade aos corpos que não se

enquadram no binarismo de gênero, vem sofrendo chacota, reprovação, censura e ilegitimidade por diversos setores.

Estou de total acordo com Deleuze (2002) quando o autor afirma que:

Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes. [...] sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos tristeza quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência (Deleuze, 2002, p. 25).

Portanto, é de extrema urgência discutirmos, refletirmos, repensarmos e propormos uma linguagem capaz de “abraçar” e dar representatividade àqueles corpos que foram sócio-historicamente oprimidos, silenciados e excluídos das políticas linguísticas colonizadoras, sobretudo aqueles sujeitos de sexualidades dissidentes e periféricas, postos à margem (Moita-Lopes, 2022) por terem suas práticas, vivências e culturas tomadas como infames e abjetas (Pinheiro, 2018), o que, conseqüentemente, silenciou, negou, ocultou e jogou para o âmbito do privado os modos de viver desses corpos chamados de “transgressores do binarismo sexo-gênero” (Preciado, 2008).

Nossa luta, não só como estudiosos da linguagem, mas como seres humanos, é “dar ouvidos (e língua) para garantir voz” (Altenhofen, 2013) a esses corpos. Observar, investigar e analisar as múltiplas formas de ser-existir no mundo, modificando a realidade que nos circunda – inclusive o próprio “sistema linguístico” –, sobretudo para lutar por aquelas vidas oprimidas que morrem um pouco por dia (Freire, 1992).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ALTENHOFEN, Cléo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICHOLAIDES, C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: CUP, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 7.019 Rondônia**. Relator: Ministro Edson Fachin. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 16 nov. 2021.

BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes; LANZA, Fabio. Neolinguagem e “linguagem neutra”: potencialidades inclusivas e/ou reações conservadoras. **Revista Research, Society and Development**. São Paulo, v. 11, n. 11, 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Tradução: Renato Aguiar. São Paulo: N-1 edições, 2019.

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

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique. Políticas Linguísticas, Colonialidade e Formação Docente: Projetos de Lei sobre Linguagem “Neutra”/Inclusiva e seus efeitos na Educação. In. **Transculturalidade, Linguagem e Educação: Diálogos e Recomeços**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo**. São Paulo: Escuta, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELORY, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.).

Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Nosso ser-assim é uma atividade. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da *et al.* **Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar: gênero, sexualidade, classe e raça**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media Discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995.

FARIA, Ernesto. **Gramática Superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue**: As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEOPOLDO, Rafael. **Cartografia do Pensamento Queer**. Salvador: Editora Devires, 2020.

LEROY, Henrique. Por uma tentativa *corazonante* de descolonizar o “decolonial”: a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais. In: DE SÁ, R. L.; CHAVES, P. J. **Decolonialidade & Educação**: esperar em tempos de perplexidade. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 9, cap. 3, p. 67-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATO GROSSO. **Lei nº 5.820/2021, de 30 de dezembro de 2021**. Cuiabá: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=425493#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20obrigatoriedade%20da,de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade. Rio de Janeiro – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008.

MISKOLCI, Richard. *Desejos Digitais*: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada Indisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da *et al.* **Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar**: gênero, sexualidade, classe e raça. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 19, n. 2, p. 371-387, 2020.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Queer* decolonial: quando as teorias viajam. **Revista Contemporânea**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.

PINHEIRO, Zuleika de Andrade Câmara. **Vidas Infames**: uma etnografia das masculinidades, identidades de gênero e sobrevivências de homens que moram nas ruas. 250 p. Ano: 2018. Tese de Doutorado – Marília, SP/Unesp.

PINO, Nánia Perez. A teoria queer e os intersexos: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**. São Paulo, n. 28, p. 150-173, 2007.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: N-1 edições, 2000.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. Madrid: N-1 edições, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RONDÔNIA. **Lei nº 5.123/2021, de 19 de outubro de 2021**. Porto Velho: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9987#:~:text=Estabelece%20medidas%20protetivas%20ao%20direito,ensino%2C%20na%20forma%20que%20menciona>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

RUIZ, Melissa Salinas. **Em busca do aqué: histórias de vida e trabalho de pessoas transgêneras em Foz do Iguaçu/PR**. 233 p. Ano: 2022. Tese de Doutorado – Foz do Iguaçu/Unioeste.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR



Jorgelina Talei

Doutora em Educação (FaE) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (2010) e Mestrado Profissionalizante na Área de Novas Tecnologias pelo Instituto Universitario de Posgrado (Espanha). Licenciada em Letras pela Universidad Nacional de Rosario (Argentina) (2003). Atualmente, é Professora de Língua Espanhola como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Ciclo Comum de Estudos. Atua na pós-graduação, no Programa de Literatura Comparada (PPGLC) da UNILA e no Programa de Ensino da Unioeste. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisa em Educação na/para Infância e participa como pesquisadora do grupo Mulheres na edição do CEFET MG e do grupo Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF). Tem interesse nas áreas de ensino de espanhol como língua adicional, línguas em contato, gênero e literaturas translingues.



Mariangela Garcia Lunardelli

É professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, atuando na graduação – no Curso de Letras – e na pós-graduação – no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGEEn). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual

de Londrina. Pela mesma universidade, é mestra em Letras e graduada em Letras Português-Francês. Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF) (Capes/CNPq) e coordenadora do projeto de pesquisa “Práticas de linguagem, ensino e formação de professores em contextos multilíngues: estudos sociolinguísticos e dialógicos”. Suas pesquisas investigam o ensino de língua portuguesa, o pluri/multilinguismo e, em especial, os gêneros discursivos no contexto escolar e a formação docente inicial/continuada, seguindo a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e a perspectiva didática da Pedagogia histórico-crítica.



Maridelma Laperuta Martins

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/CAR, mestre em Letras pela mesma universidade e graduada em Letras pela UEL. É professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, CFor, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e do curso de Letras. É membro e líder do grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF)

com o projeto de pesquisa “Práticas de linguagem, ensino e formação de professores em contextos multilíngues: estudos sociolinguísticos e dialógicos”. Orienta pesquisas sob a perspectiva da Sociolinguística, nas vertentes educacional e variacionista.



Polyana Zwirtes

Professora na Rede Estadual de Ensino do Paraná SEED/PR de Inglês e Português. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Graduada em Letras com habilitações em Português e Inglês pela mesma universidade (2014). Concluiu especialização *lato sensu* nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Docência do Ensino Superior. Membro do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF) (CAPES/CNPq).



Anna Flávia Lens Freitas

É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, ambos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Focus. Faz parte do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF) e do grupo de pesquisa Pedagogia Histórico Crítica (PHC), ambos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Possui interesse nas áreas de Linguística, Variação linguística e Ensino de língua materna e língua adicional. Atua como professora de Língua Inglesa na educação básica (Anos Finais e Ensino Médio), na rede particular, da cidade de Foz do Iguaçu.



Adriane Dequi Palma

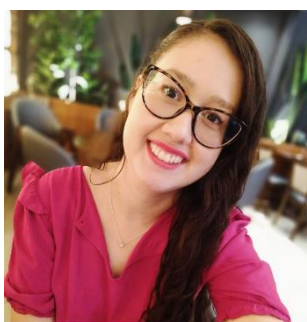
Graduada em Ciências pela Universidade de Cruz Alta/RS (1999), Pedagogia – Habilitação em Ed. Especial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e Direito pelo Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu/PR (2010). Especialista em Psicologia nos Processos Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005), Segurança Pública e Complexidade pela Universidade Dinâmica de Faculdades Cataratas (2011) e Segurança Pública e Sistema Penitenciário - área de conhecimento: negócios, administração e direito pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2021). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu – PR (2024). Integrante do Grupo de Pesquisa ALEF – Análise Linguística, Ensino e Formação. Trabalhou como professora no estado do Rio Grande do Sul e atualmente trabalha no DEPPEN no estado do Paraná.



Paula Marina Mendes

É mestra pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* Foz do Iguaçu (2022). Pela mesma universidade, é graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas (2018). Possui segunda licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) (2020) e pela mesma faculdade, possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2021). Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID - Inglês) no período de 2015-2017. Desenvolveu pesquisa dentro da Iniciação Científica

Voluntária - ICV, sobre a configuração do gênero discursivo convite de casamento. Atualmente, é membra do Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF). Suas pesquisas investigam: os estudos dialógicos da linguagem e o ensino de língua portuguesa, os gêneros discursivos no contexto escolar e a análise linguística de base dialógica. Interessa-se, sobretudo, por pesquisas voltadas à perspectiva de base filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin e à perspectiva didático-metodológica da Pedagogia histórico-crítica.



Elissandra Fatima Conceição Rios

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu desde 2014. Formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com Pós-graduação *lato sensu* ao nível de especialização em Letramento e Alfabetização pela Faculdade de

Educação São Luís. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



Rosa Maria Ferreira Weber

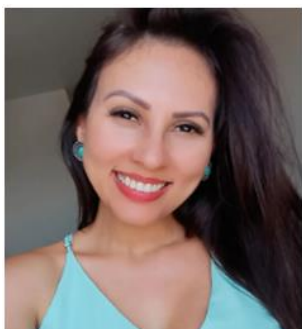
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Foz do Iguaçu – PR (PPGEEn/Unioeste). Graduada em Letras Português/Espanhol pela Unioeste (2004). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís (2016). Professora da rede estadual de

educação do estado do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF).



Kelin Regina Bergamini do Nascimento

Mestra em Ensino pela UNIOESTE e membra do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF) CAPES/CNPq. Possui graduação em Pedagogia pela UCB e bacharelado em Teologia pela UNIFIL, com especializações em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR, Autismo pela UNIVALI e Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela UNIOPET. Atualmente, está cursando Neuropsicopedagogia na UNESVI. Desde 2000, atua como coordenadora pedagógica e professora do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino do município de Foz do Iguaçu.



Lidiane de Carvalho Alves

Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Foz do Iguaçu; membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação (ALEF) (CAPES/CNPq). Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR).



Antonia Aparecida Lopes

Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais - Libras. Graduação em Pedagogia e segunda licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Libras. Experiência na área

de Educação, com ênfase em interpretação de Libras, atuando principalmente nas seguintes áreas: inclusão, educação de surdos; ensino superior. Atualmente, é tradutor intérprete de Libras na Câmara Municipal de Foz do Iguaçu - PR.



Cristiane Alves Viana

Graduada em Pedagogia pela Faculdade União das Américas (2011) e em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (2014). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (2015) e em Educação Especial Inclusiva (2017). Mestra em ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (2023). Atua como professora das séries iniciais da rede pública municipal de Foz do Iguaçu e como pedagoga da rede estadual pública de ensino do Paraná.



Malta Moreira Dourado

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE e professora da Educação Básica. Tem graduação em Normal Superior com Mídias Interativas pela UEPG e especializações em Educação, incluindo Metodologia do Ensino, Alfabetização e Educação Infantil do Ensino Fundamental I *lato sensu* pela FAPI, e Educação Especial *lato sensu* pela FATEC. Professora na rede pública municipal de Foz do Iguaçu desde 1994, atuando principalmente no Ensino Fundamental I e EJA - Ensino de Jovens e Adultos. Também desempenhou o cargo de Coordenadora Pedagógica de junho de 2013 até 2022, tendo ampla vivência com o quinto ano dos anos iniciais. Atualmente, exerce a função de professora regente na Sala de Recursos Multifuncional.



Thiago Benitez de Melo

Possui doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Pela mesma instituição, é mestre em Letras e graduado em Letras Português-Espanhol, além de ser especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É professor do ensino básico de educação nas áreas de Linguagens, Língua Portuguesa, Arte, Literatura e Produção de Textos. Atua como docente nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e licenciaturas, com as disciplinas de Estudos da Linguagem, Comunicação, Língua e Cultura, Linguística Aplicada, Gramática da Língua Portuguesa, Análise do Discurso Crítica, Semiótica e Antropologia Linguística.

Quando me acerquei ao Alef, soube que os conceitos de ensino e de fronteira mudariam meu olhar a partir de uma educação situada nos eixos que neste livro se apresentam, referenciando o território ancorado nas suas práticas educativas. O Alef demonstra, ao longo destas pesquisas, sua longa e séria trajetória com um futuro contínuo de pesquisas sobre o contexto no qual se insere para pensar e reflexionar sobre as dinâmicas educativas da fronteira embasadas nas teorias da Sociolinguística Educacional e da perspectiva dialógica da linguagem.

Jorgelina Tallei