



LETRAMENTOS:

Diversidade e resistência

Organizadores:

Ana Maria Pereira Lima

José Marcos Rosendo de Souza

Sarah Maria Forte Diogo



**Letramentos:
diversidade e resistência**



**Ana Maria Pereira Lima
José Marcos Rosendo de Souza
Sarah Maria Forte Diogo
(Organizadores)**

**Letramentos:
diversidade e resistência**



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.

Ana Maria Pereira Lima; José Marcos Rosendo de Souza; Sarah Maria Forte Diogo [Orgs.]

Letramentos: diversidade e resistência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 134p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0316-4 [Digital]

1. Letramentos. 2. Diversidade. 3. Resistência. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Sandra Espínola dos Anjos	
INTRODUÇÃO	11
Sarah Maria Forte Diogo	
TEXTO I - NOTAS SOBRE LINGUAGEM E NÃO BINARIEDADE DE GÊNERO	13
Iran Ferreira de Melo	
TEXTO II - A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES	23
Wellington Vieira Mendes	
TEXTO III - MULTILETRAMENTOS NA AULA DE ESCRITA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	35
Ana Maria Pereira Lima	
TEXTO IV - LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE FORTALEZA-CE	49
Denise Teixeira Marques Gabriela Pereira Souza	
TEXTO V - A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL	61
Elbiane Leal Novaes de Carvalho Lima Wellington Vieira Mendes	

TEXTO VI - EDUCAÇÃO CEARENSE DE ALUNOS SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS REMOTAS	79
Ítalo Santos Ferreira Jaiza de Oliveira Moura Laiane Soares de Oliveira Francisco Ebson Gomes-Sousa	
TEXTO VII - A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL SOB O VIÉS DA LINGUAGEM ESPECIALIZADA	91
José Marcos Rosendo de Souza Wellington Vieira Mendes	
TEXTO VIII - IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS: UMA BREVE REFLEXÃO	101
João Paulo de Sena Brito Francisco Eurimar da Silva Sarah Maria Forte Diogo	
TEXTO IX - O PAPEL DO LETRAMENTO CRÍTICO NO COMBATE AO RACISMO	111
Enderson Viera da Silva	
TEXTO X - COMPROMETIMENTO: UMA ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO DO AUTOR COM AS VOZES TEXTUAIS NA REDAÇÃO DO ENEM	123
Roberto Claudio Bento da Silva (UERN) Wellington Vieira Mendes (UERN)	

PREFÁCIO

A linguagem é esse caminho aberto para diversos estudos e reflexões. É ela que permite o indagar-se sobre algo; o posicionar-se contra; o trabalhar para. É essa capacidade e esse instrumento que conduz a diversas perspectivas de estudos e de abordagens como esta que aqui se apresenta.

A obra *Letramentos: diversidade e resistência* de organização dos docentes Ana Maria Pereira Lima, José Marcos Rosendo de Souza e Sarah Maria Forte Diogo, leva o leitor a um passeio por temáticas e discussões que circundam o ambiente escolar e que envolvem o processo de formação docente. Nos seus dez capítulos apresentados a seguir, adota uma perspectiva sistêmico-funcional que valoriza os usos da língua e suas mais diversas funções.

A obra é iniciada com o capítulo *Notas sobre linguagem e não binariedade de gênero*, escrito pelo professor Iran Ferreira de Melo. Sua abordagem traz algumas ideias e discussões acerca da relação linguagem e relações de gênero, temática urgente e necessária atualmente.

No capítulo *A Linguística Sistêmico-Funcional e formação tecnológica de professores*, Wellington Vieira Mendes inicia os trabalhos desta obra discutindo a relação entre formação docente e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), adotando a perspectiva de que a LSF é uma tecnologia que pode contribuir com trabalhos que visam aliar teoria e prática de uma forma mais produtiva. Ao finalizar o seu texto, o autor deixa aos leitores algumas questões que podem suscitar novas discussões e novas pesquisas.

Ana Maria Pereira Lima, no capítulo *Multiletramentos na aula de escrita: uma proposta de construção de significados*, apresenta uma visão acerca da produção escrita do aluno ancorada na abordagem dos multiletramentos e partindo de uma concepção sistêmico-funcional de língua que prevê suas metafunções. A autora oferece aos leitores

uma proposta de produção escrita por fases com base no processo recursivo e nos estímulos multimodais.

O capítulo intitulado *Linguagem e educação: reflexões sobre práticas de letramento do Laboratório de Redação em uma escola da Rede Estadual de Fortaleza-CE*, das autoras Denise Teixeira Marques e Gabriela Pereira Souza, leva à reflexão sobre a importância das práticas de letramento social, quando objetiva discutir a atuação do Laboratório de Redação instalado em uma escola pública da capital cearense, no retorno às aulas presenciais, e que esteve voltado para as redações dos alunos do Ensino Médio.

No capítulo *A construção de sentidos em relatórios de estágio: um estudo sistêmico-funcional*, de autoria de Elbiane Leal Novaes de Carvalho Lima e Wellington Vieira Mendes, os autores buscam investigar, no gênero relatório de estágio do curso de Licenciatura em Química do IF SertãoPE Campus Floresta, as escolhas lexicogramaticais utilizadas para representar as experiências dos professores em fase de formação inicial, demonstrando por meio do Sistema de Transitividade uma representação dos saberes da docência.

Ítalo Santos Ferreira, Jaiza de Oliveira Moura, Laiane Soares de Oliveira e Francisco Ebson Gomes-Sousa, no capítulo *Educação cearense de alunos surdos em tempos de pandemia: relato de observação de aulas remotas*, discutem o processo de ensino-aprendizagem a partir de observações de uma aula de Libras ministradas no Ensino Médio por uma professora surda durante o período de aulas remotas. Os autores relatam e analisam os papéis docente e discente surdos e as dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula.

A Linguística Sistêmico-Funcional sob o viés da linguagem especializada, capítulo de autoria de José Marcos Rosendo de Souza e Wellington Vieira Mendes, apresenta a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) enquanto área especializada, ao tempo que discute a formação das linguagens especializadas a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico e descritivo, destacando uma lista com alguns termos que formam o repertório terminológico que rodeia a LSF.

O texto *Importância da Libras no ensino da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas: uma breve reflexão*, de João Paulo de Sena Brito, Francisco Eurimar da Silva e Sarah Maria Forte Diogo, reflete teoricamente sobre a importância da Língua de Sinais, especificamente a Libras, no processo de ensino e aprendizagem do português como L2, fazendo um retrospecto em torno de algumas abordagens teóricas sobre a educação dos Surdos até a proposta do bilinguagem e a sua importância para a Comunidade Surda.

Anderson Viera da Silva convida os leitores do seu texto, intitulado *O papel do letramento crítico no combate ao racismo*, a refletirem sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no combate ao racismo, discutindo a importância do letramento crítico para a promoção de uma educação antirracista e buscando incentivar um trabalho crítico-reflexivo no contexto escolar a partir dos gêneros discursivos.

O texto de Roberto Claudio Bento da Silva e Wellington Vieira Mendes, intitulado *Comprometimento: uma análise do envolvimento do autor com as vozes textuais na redação do ENEM*, busca analisar como o autor da redação do ENEM gerencia as vozes que permeiam o texto, visando obter o alinhamento do leitor com os pontos de vista defendidos, para isso, os autores tomam como base o Sistema de Avaliação (SA) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e analisam uma redação do Enem 2021.

Por fim, mas não encerrando, esta obra deixa o convite à leitura, à pesquisa e à diversidade, pois sem elas não há resistência.

Sandra Espínola dos Anjos
Crato-CE, 31/01/2023

Introdução

Letramentos: diversidade e resistência é, por excelência, uma obra diversa, que agrega estudos de pesquisadores com formações heterogêneas e que se reuniram para apresentar suas reflexões durante o V Simpragenteforte, Simpósio promovido pelo Grupo de Estudos Práticas de Letramentos, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor, que existe desde 2015 e coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima, realizado durante o mês de setembro de 2022, na cidade de Limoeiro do Norte – Ceará, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. O Simpósio agregou palestras e apresentação de comunicações orais e foi organizado pela coordenadora do grupo de estudos e pelo docente Marcos Rosendo, também da FAFIDAM.

Este livro apresenta dez artigos que examinam assuntos como linguagem e não binariedade de gênero, linguística sistêmico-funcional e formação de professores, multiletramentos e aulas de escrita, linguagem e educação básica, construção de sentidos em relatórios de estágio, educação de alunos Surdos em tempos pandêmicos, linguagem especializada, importância da Libras no ensino de língua portuguesa, letramento crítico no combate ao racismo, análise do gerenciamento de vozes que permeiam a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Observamos, por meio desse breve inventário de temas, que o denominador comum do livro em tela é a diversidade. Epistemologias, campos disciplinares, análises de práticas de escrita, propostas de pesquisas e revisões teóricas compõem um painel multifacetado dos estudos da linguística e demonstram como essa área de pesquisa é, sobretudo, dinâmica e aberta a intervenções críticas e produtivas.

Este caleidoscópio teórico e seus dez espelhos investigam sob perspectivas específicas variadas práticas de letramento

relacionadas à resistência, à educação básica, à análise da Libras como segunda língua para pessoas Surdas, promovem questionamentos sobre instrumentos de avaliação, como a redação exigida pelo ENEM, destacam a abordagem da linguística sistêmico-funcional sob o viés da linguagem especializada, entre outros assuntos de relevância para os estudantes de Letras e áreas afins e também para a formação de professores da educação básica e do ensino superior, construindo um importante repertório de saberes para debates em sala de aula.

O movimento empreendido por esses pesquisadores, de sistematizarem suas investigações sob formato de artigos, posteriormente à realização do Simpósio, ilustra muito bem os laços entre ensino, pesquisa, teoria e prática, celebrando o encontro entre produção teórica e momento de dinamização e socialização do conhecimento, tão salutar para a resistência criativa em tempos adversos na Universidade e nos mostram as fibras que tecem nossa diversidade.

Sarah Maria Forte Diogo

NOTAS SOBRE LINGUAGEM E NÃO BINARIEDADE DE GÊNERO

Iran Ferreira de Melo¹

INTRODUÇÃO

Este é um ensaio que sinaliza alguns tópicos apresentados por mim na conferência de abertura do V Simpragenteforte, em Limoeiro do Norte (CE) no mês de setembro de 2022. Traço aqui algumas ideias ambientadas na pesquisa atual que desenvolvo sobre linguagem inclusiva de gênero.

I

Era segunda-feira, 17 de maio de 2021, dia em que, mundialmente, lembramos um marco histórico no processo de despatologização das sexualidades dissidentes – a mesma data do ano de 1990, quando a Organização Mundial de Saúde retirou o termo ‘homossexualidade’ da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Portanto, era o começo de uma semana de inúmeras atividades mundo à fora para marcar esse dia no calendário da luta internacional contra a lgbtfobia. Mas um momento tão simbólico como este não poderia ficar imune ao ódio vigilante de pessoas que não admitem uma sociedade diversa que proclama liberdade a todas as formas de vida.

Naquele mesmo dia, uma deputada estadual de Pernambuco invadiu a escola Nelson Chaves, da cidade de Camaragibe, para, segundo ela, comprovar o objeto de uma denúncia que recebeu. Sem equipamento anti-covid e de celular em punho, filmando o pátio da escola, a deputada gritou como quem tem medo: ‘Olha você aí, pai,

¹ E-mail: iranmelo@hotmail.com, UFRPE

olha você, mãe, o que seus filhos estão aprendendo na escola'. O alvo da suposta denúncia era um cartaz erguido numa das paredes do pátio, onde se podia ler 'Bem-vindes!', o que, de acordo com a deputada, representava apenas a ponta do iceberg do que significa a prática de um processo maior de doutrinação LGBT contra a família brasileira, pois, como também ela filmou, mostrando uma foto de registros de lousas da escola com os escritos 'todes' e 'todxs', tratava-se, para ela, de um movimento que ameaçava a ordem e a vida das pessoas. A deputada termina a filmagem alegando que denunciou a gestora da escola ao Ministério Público de Pernambuco e à Secretaria Estadual de Educação e que estará sempre 'nas ruas, lutando incansavelmente para que a linguagem neutra, esse tipo de lixo ideológico, não avance', porque 'isso aí é querer plantar confusão na cabeça das nossas crianças e adolescentes'.

O vídeo que compila as imagens desse momento, registradas pela própria deputada e por uma equipe que lhe acompanhava naquela investida, viralizou imediatamente na web a partir das redes dessa parlamentar e, em poucos dias, se tornou objeto de uma discussão já acalourada nos últimos tempos. Por que tanto temor por um modo de usar a língua portuguesa ao designar às pessoas, rompendo com as normas de representação tradicional de gênero, no masculino e feminino? O que há por trás dessa acusação de que palavras como 'elxs' ou 'todes' são parte de um processo de doutrinação de pessoas LGBT contra a preservação do que se costuma chamar de família, sobretudo nos discursos religiosos judaico-cristãos?

II

Gênero é uma das principais fórmulas de poder que existem. Se lembrarmos que esse é o primeiro mecanismo de atribuição de sentido sobre os corpos, vamos entender bem o que eu quero dizer. Quando nascemos, em culturas ocidentalizadas, urbanas e capitalistas, imediatamente nos dão um gênero e nos definem dentro

dos universos masculino e feminino. Esse enquadramento é fruto de uma visão que herdamos séculos a fio de povos do Norte global que colonizaram boa parte do mundo, nos legando maneiras de pensar, desejar, sentir. Isso quer dizer que gênero é uma categoria que tem localização histórica e cultural, é uma atribuição convencional.

Entretanto, a força de colonização do nosso pensar advinda desses povos é tão forte que tomamos essa convenção como natural e essencial a todas as pessoas, sem distinção. Ledo engano! Muitas pessoas não se enquadram nas normas de gênero impostas por esse padrão de divisão entre masculino e feminino, uma vez que não se identificam com os modos como esses dois universos são construídos na nossa cultura. Essas pessoas, conhecidas como transgênero não-binárias – por transgredir as expectativas de gênero sem se situarem dentro da binariedade homem-mulher – não apenas existem como também buscam expressar suas identidades de várias formas, por exemplo pela língua.

O português brasileiro é um idioma que, como muitos, marca diferentes recursos da realidade por mecanismos formais das palavras e da sintaxe entre elas, a exemplo do caso das desinências de gênero, que são partes das palavras responsáveis por, dentre outras coisas, indicar o gênero masculino ou feminino das pessoas. E isso não acontece por acaso. Afinal, se nos recordarmos que a língua portuguesa é resultado também – da mesma maneira que o gênero – de um dos povos do Norte global de onde vem parte de nosso legado cultural colonizador, facilmente concluímos que essa relação entre palavra e binariedade de gênero é útil para perpetuarmos os valores de gênero impostos secularmente pela colonialidade política desse povo.

Rompendo com uma visão dualista da vida e conseqüentemente com essas formas dicotômicas da linguagem, pessoas não-binárias tentam buscar representatividade nas palavras do português que não demarcam o masculino e o feminino, como é o caso de vocábulos como ‘pessoa’; mas também criam outras, que são modos disruptivos do tratamento dado à binariedade de gênero.

Daí surgem propostas de escrita como na forma do vocábulo ‘todes’, que nada mais é do que uma tentativa de não marcar gênero apenas pelas desinências tradicionais designadas ao homem (-o) e à mulher (-a), recebendo total inspiração de uma terminação que já existe na língua portuguesa, como na palavra ‘estudente’.

Outros modos ainda disruptivos são usos de notações como ‘x’ e ‘@’, a exemplo de ‘todxs’ e ‘tod@s’, para tomar o lugar das desinências convencionais de gênero, mas de uma forma bastante iconoclasta de se designar uma pessoa não binária. Isso porque tais notações não representam a escrita de sons vocálicos na nossa língua. É como se as pessoas não-binárias estivessem subvertendo, por uma licença de falantes da língua, o seu próprio sistema linguístico a serviço de sua representatividade. Entretanto, quando lembramos que ser pessoa não binária é um perigo no Brasil, país que mais mata pessoas trans por ódio à diferença de gênero, essa licença de falante da língua não está apenas a serviço da representatividade, mas também do direito à vida.

Neopronomes também têm sido muito usados para designar gênero não binário no nosso português. Trata-se de uma variação dos pronomes que indicam terceira pessoa, como ‘ele’, ‘dele’, ‘daquilo’. Formas como ‘ilu’ e ‘elu’ têm sido propostas, mas essas maneiras são ainda mais disruptivas do que o uso vocalizado do morfema -e que eu citei. É interessante que aqui não é apenas uma não identificação com a relação forma-função da morfossintaxe para transformar, digamos, ‘pesquisador’ em ‘pesquisadore’, mas é primordialmente uma desidentificação com a função, por mais que se proponha uma nova forma. Se, no português, só temos ‘ele’ e ‘ela’ (e suas formas derivadas), ou seja, designações das funções masculino e feminino, as pessoas não binárias criam outra. Daí nascem os neopronomes. Mas é bom lembrar que eles são muito guetalizados ainda. Têm pouca passabilidade linguística, que é o reconhecimento da norma de prestígio na nossa língua.

Além desses aspectos, ainda podemos considerar como disrupção de gênero, na língua portuguesa do Brasil, um uso

corrente de formas típicas para a designação do feminino por palavras como 'mulher', 'ela', 'mana' e outras, quando dirigidas a homens gays femininos, ou, como costumamos chamar, homens-bixas, em interações êmicas (de grupo). Gosto de chamá-lo de feminino-bixa.

Aqui, o tratamento é no feminino em tom de ironia, pois não há nenhum interesse, entre os falantes, que as suas identidades de homem sejam questionadas. Há sim uma tentativa de mostrar, em certa medida, que dados das performances do que se convencionou chamar de feminino existem também no corpo, na vida, na linguagem de tais homens gays – homens afeminados, maricas. Constatar o atravessamento do feminino numa existência que se diz masculina é observá-la como um ente fora da binariedade; é ver a performance significar, pela palavra, o gênero como movimento.

Além disso, esse dispositivo do feminino-bixa acaba por se tornar um contradiscurso ao masculino generalizante que costumamos usar no português – o típico tratamento pela via do masculino percebido como não-marcado e dado a um grupo heterogêneo de pessoas. Estou me referindo ao uso de 'eles', 'alunos' e 'moradores', por exemplo, quando o coletivo ao qual se refere é formado não apenas por quem se reconhece e ganha reconhecimento como homem. O feminino-bixa é um mecanismo de ordem pragmática, que não altera a forma das palavras, por isso não sofre disrupção formal, mas é subversivo em relação à referencialidade, já que palavras que ele manifesta são usadas em direção a homens, e não a mulheres.

Podemos enxergar ainda a função disruptiva da binariedade numa marcação de feminino que altera a forma de palavras que, em geral, não marca a individualidade de uma pessoa, mas grupos de pessoas, territórios e ações coletivas. É o caso de marcações de palavras como 'corpa', 'quilomba' e 'mandata' para substituírem 'corpo', 'quilombo' e 'mandato'. A alteração no morfema que, dentre outras funções, indica gênero gramatical masculino, como -o, de 'corpo', substituído por aquele que indica o feminino -a, é um trabalho

que transgride o funcionamento da semiose linguística no português em nome não de uma substituição de um suposto polo de gênero para um outro, mas em nome de um trabalho de provocação, a fim de mostrar que as estruturas masculinistas podem ser demolidas.

Quando a deputada de São Paulo Erica Malunguinho, travesti negra e nordestina, nomeia seu mandato de ‘mandata’, está interrogando o poderio masculino da nossa história por meio da língua e mostrando que existem outros corpos possíveis, não apenas o corpo alternativo da mulher, como arquétipo do tido como lado oposto ao gênero gramatical que marca a palavra. Por isso, esse dispositivo de um feminino assim na montagem da palavra é muito relevante para uma política não binária da linguagem. Eu o chamo, às vezes, de um feminino subversivo, porém, como enxergo que todos os mecanismos aqui de não binariedade promovem a subversão decolonial da linguagem, tenho preferido chamá-lo de feminino decolonial, pois, assim, eu consigo acessar uma ideia de que esse feminino, além de promover uma lógica de subversão, tende a transcendê-la decolonizando-a, apresentando outros significados a modelos convencionais de marcação do gênero feminino.

III

De maneira particular, posso ainda citar como um dos mais sutis e bem elaborados dispositivos disruptivos de binariedade de gênero na linguagem o simulacro discursivo, que é um processo de ressignificação de palavras que funcionam como insultos, a exemplo de ‘vadia’, ‘bixa’, ‘trava’, mas que são absolvidas por pessoas vítimas dos insultos e se tornam itens de autorrepresentação no discurso delas. Isso é instaurado como uma micropolítica de autoafirmação diante da dor, modificando o sentido, mas também possibilitando um trabalho de novas relações com a palavra – que passa a ser compreendida com um diferente valor – e também uma nova relação com o sujeito vítima do insulto – que passa a ser visto com mais poder, pois manobra o discurso do algoz.

O simulacro discursivo é um exercício muito comum nos movimentos identitários que visam à autovalorização de atores políticos nas demandas por representatividade e representação social, mas, ao mesmo tempo, ele nos mostra que a disputa de sentidos por meio das manobras que fazemos na linguagem é o que constitui as coisas, o mundo, e que, em se tratando de gênero, as palavras não são admitidas apenas na lógica da dicotomia do insulto. Este tem em sua base o ideário de uma formação antagonista que aponta para os fenômenos insultados uma significação do erro, da falha, da impossibilidade, encaixando-os numa lógica oposta àquela de quem insulta. Essa mobilização bilateral de errado e certo, ruim e bom, está na fundamentação de uma matriz cultural cis-heteronormativa que vivemos e, quando o simulacro discursivo quebra com tal mobilização, desmonta uma relação binária, simplesmente ao dizer que uma mesma palavra é escorregadia, pode servir a sentidos adversos e até opostos. Algumas pessoas chamam esse dispositivo de evocação performativa queer, pois joga luz sobre o rompimento das identidades como fixidez, mas, por entender que toda evocação é performativa e em alusão ao jogo de mudança que acontece na enunciação dos termos, eu prefiro chamar de contrabando discursivo.

Ele é sutil e muito bem elaborado porque, para acessarmos, precisamos entender o contexto de uso do insulto para atribuímos o sentido necessário à autoafirmação e também porque não altera a semiose para ressemantizar o insulto. Não se trata de um movimento simples do insulto ao orgulho; mas do insulto, da injúria, da difamação à autoafirmação como um modo de reunir, num mesmo discurso, a memória de vulnerabilidade e o exercício de autoestima. Por isso também é um dispositivo não binário. O contrabando discursivo prima, então, pela não binariedade porque propicia a quebra de bipolaridade entre insulto e autoafirmação, seja pela admissão de sentidos antagonísticos numa mesma ordem discursiva, seja pela dimensão constitutiva de vulnerabilidade e poder numa mesma palavra. Aqui a não binariedade não é

exatamente romper com a linha masculino-feminino, mas torar uma visão de mundo heteronormativa, que é colonial e violenta.

IV

A língua é um sistema que dá corpo a vidas. Coisas existem porque existem línguas que as nomeiam. Quando damos a conhecer algo, fazemos isso, dentre algumas formas, também pelas línguas. Se algo não tem nome ou não cabe na língua, não existe. Portanto, a licença de uso de notações disruptivas como as que eu mencionei e de outras também criadas tem sido alvo de muita discordância por parte de puristas do português. Contudo, lembremos: Quem são os puristas (no masculino mesmo!) da língua portuguesa? Um grupo de pessoas que representa a classe dominante branca, masculinista, cisgênera e rica, que, por saber do valor de patrimônio que uma língua tem, tenta evitar que seu idioma se ‘suje’ com a invenção e as marcas de um povo ‘diferenciado’. Essa história a gente já conhece.

Colocarmo-nos em apoio ao uso disruptivo da designação de gênero no português brasileiro é assumirmos uma postura includente, mesmo que ainda não haja uma pauta sonora clara para o uso de notações incomuns (isso não é problema porque criamos essa pauta quando sentimos necessidade, a exemplo do uso de ‘#’ – hashtag – antes das muitas palavras que escrevemos nas redes) e mesmo que sistemas de áudio-descrição para pessoas com deficiência visual não leiam essas escritas (isso também não é problema porque os sistemas são adaptáveis, basta termos coragem para mudá-los). Não há saída. Ou estamos do lado da linguagem não-binária em suas mais diversas vertentes, porque são todas esforços de grupos para continuarem existindo; ou somos contra e nos posicionamos não apenas rejeitando modos de escrever e falar, mas rejeitando, acima de tudo, vidas humanas já subalternizadas.

Perceba que para não usar a designação de gênero binária, não precisamos alterar muito o nosso vocabulário. Observe que, neste texto, em nenhum momento eu me referi a pessoas em geral marcando o masculino ou feminino. Aqui eu usei palavras como

‘grupo’, ‘povo’, ‘pessoa’ e você entendeu que podemos fazer isso com tranquilidade caso não queiramos usar maneiras mais subversivas, como o ‘x’ em ‘todxs’.

Para finalizar, gostaria de dizer que a não binariedade de gênero pode ser tratada como uma identidade. Existem pessoas trans não-binárias, que, como eu já falei, são aquelas que, além de não se identificarem com a atribuição de gênero que lhe deram ao nascer, também não se identificam com nenhum dos dois espectros de gênero normalizados em nossa sociedade ou se identificam com os dois ao mesmo tempo. Contudo, podemos significar a não binariedade de gênero como uma performance, isto é, como um dado característico do processo de movimento que é o trabalho identitário de gênero – assim, não interpretando o gênero apenas como uma norma, mas como uma norma que se realiza na interação social que é cravada por linguagem e todas as instâncias.

Em minha pesquisa ‘Deixa a minha língua lamber o que quiser. Linguagem disruptiva de gênero no Brasil’, estou abrindo o caminho para descrever todas as formas de uso não binário e, portanto inclusivo, no português brasileiro. Eu convido você a pensar comigo em que saídas podemos dar por meio da linguagem à luta pela sobrevivência de pessoas historicamente alijadas do seu direito a viver. O caminho não é simples, mas é, com certeza, necessário.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES

Wellington Vieira Mendes²

INTRODUÇÃO

Este texto é uma extensão ou “tradução” da fala que fiz durante o V SIMPRAGENTEFORTE, realizado na Faculdade de Filosofia D. Aureliano Matos (Fafidam – UECE), em Limoeiro do Norte, nos dias 20 e 21 de setembro de 2022, sob o tema “Letramentos: diversidade e resistência”. Mantive o título, mas tive aqui o cuidado de promover ajustes, a fim de minimizar a ambição que aquela minha participação pareceu aventar. O evento, promovido pelo Grupo de Estudos Práticas de Letramentos, Gêneros Textuais e Formação Tecnológica do Professor, buscou uma relação de saberes/fazeres a partir dos que se interessam pela discussão de temas em voga na sociedade hodierna com repercussão direta nas práticas de educação/formação.

A minha participação em uma mesa redonda, cujo tema de debate foi a formação de professores, invariavelmente me levou a estabelecer uma conexão de ponta a ponta com a abordagem dos estudos da linguagem a que tenho me dedicado nos últimos quinze anos como professor/pesquisador na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A tecnologia entrou em na pauta para melhor me relacionar com as práticas do Grupo de Pesquisa coordenado pelos meus anfitriões.

Além do muito (ou pouco – a depender da perspectiva) que se tem dito acerca da LSF no Brasil, considero produtivo acrescentar ao

² Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UERN).

manifesto³ uma reflexão que possa aproximar o processo de formação de docentes de línguas e o complexo empreendimento do funcionalismo em linguística – com foco na sistêmico-funcional, “mais recentemente” difundida nos cursos de formação de professores em letras e, igualmente, percebida como proposta teórico-metodológica ou tecnologia à maneira de “plataforma aberta”, sujeita a refinamentos.

O leitor, portanto, encontrará neste capítulo uma espécie de (re)textualização acerca do tema da formação docente na área de línguas/linguagens e das ilustrações ou amostragens que organizei por meio de textos que circulam livremente nas redes sociais e que repercutem nos cotidianos da vida – para não circunscrever aos cotidianos do espaço escolar. Embora tenha este texto a *finalidade primeira* de ampliar a discussão entre formação docente e LSF como tecnologia, o posicionamento que tomo não deve, sob licença alguma, ser tomado como *palavra última* a respeito desse assunto ou de suas derivações.

Para além dessas considerações de abertura, o texto se organiza em outras três partes principais: (i) discussão acerca da relação LSF, tecnologia e formação docente (logo a seguir); (ii) breve ilustração de usos de textos como unidades de ensino/aprendizado de línguas; e, por último, (iii) conclusão (para não concluir) a respeito das provocações aventadas ao cabo dessas discussões/ilustrações.

LSF: TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Quando tive contato com o modelo do funcionalismo proposto por Michael A. K. Halliday, documentado sob o “rótulo” de LSF, até então, pensava as explicações acerca de fenômenos disponíveis para as polêmicas nas salas de aula, a partir de disciplinas como a Sociolinguística, a Fonêmica e a Linguística de Texto, cujas bases teóricas permitiam a mim maior segurança, naqueles tempos, para

³ Estou tomando o termo manifesto metaforicamente a partir de seu uso associado à lista de itens tomados na carga de uma embarcação.

justificar ou mobilizar uma reflexão em estudantes de Ensino Médio depois de uma provocação do tipo: “por que o verbo ‘dar’ pede preposição em ‘comer do bolo’ e não em ‘comer bolo’ e mesmo assim é classificado como verbo transitivo direto?”

Evidentemente, essas situações de aparentes “apuros” se configuram experiências compartilhadas nas palestras, nos cursos, nas aulas que sou convidado a fazer para outros docentes que ensinam línguas. Nesse ponto, devo registrar algo que até o presente momento me causa espanto e preocupação como professor formador de professores: ainda tenho me deparado com falas do tipo “isso é bonito na teoria, mas na prática não funciona assim”, para recursar, por exemplo, a proposta de atuação/formação em torno de um ensino mais fortemente vinculado a formas de produção/crítico em detrimento do tão presente modelo prescritivo, por meio de um dogma que circula, sem razão, a reforçar a abissalidade teoria e prática.

Esse abismo é ainda mais preocupante quando toma reforço nos revisionismos e negacionismos próprios de uma *inteligência* do algoritmo e da profusão de canais de comunicação que não permitem à boa parte da população selecionar o que é efetivamente real e verdadeiramente relevante. Os modelos de descaso com a ciência, com a política e com a institucionalidade colocam em situação delicada à vida de todos os organismos, inclusive o humano, num planeta completamente interconexo e de interdependência ecossistêmica – para dizer de modo simples. Por mais óbvio que pareça, a pandemia provocada pelo SARS-COV-2 ainda não ensinou o suficiente a respeito dessas noções de interconexidade, de política institucional e de uma ciência mais valorizada e igualmente mais próxima daqueles que dela ainda não entendem.

Por essa razão, cada situação em que tenho a oportunidade de falar para outros colegas professores, seja em evento como o SIMPRAGENTEFORTE⁴ seja em cursos de formação de graduandos

⁴ Agradeço à Profa. Ana Lima (UECE) e ao Prof. Marcos Rosendo (UECE) pelo convite para participação no V SIMPRAGENTEFORTE e pela paciência e

ou pós-graduandos com atuação futura/presente na rede básica, sinto-me na obrigação de pensar que além das tecnologias disponíveis no momento e de todas as suas possibilidades de uso, é necessário, antes de qualquer coisa, promover uma reflexão política a respeito do ato de ensinar, das condições sociais e contextuais de construção de significados, das ações de ser/fazer político/a por meio da língua/linguagem constitutiva de nós mesmos, da linguagem do mundo da vida, como afirmou Habermas (1983).

É por essa problematização que entendo a LSF em uma relação com as concepções de tecnologia e de formação docente. Não consigo compreender essas criações em separado – diferentemente de quem consegue encaixotar a teoria e a prática em prateleiras distintas, apenas para negar uma tecnologia – entendam aqui a própria LSF – como se os cotidianos escolares devessem ser previsíveis e estáticos e, portanto, sempre desconexos de “uma teoria” que parece ter sido concebida num laboratório de cientista branco, de jaleco branco, em bancada ou *bureau*.

Por outro lado, como docente que também atuou na rede básica, entendo que essa resistência pode ter raiz num movimento comumente feito por uma outra forma de pesquisa no ensino superior, em que as escolas e seus sujeitos (diretores, supervisores, docentes, alunos, pais de alunos) se transformam em *laboratórios/cobaias de visitação/sob observação* para a consolidação de relatórios de trabalhos de conclusão de cursos (os TCC) que parecem, em sua forma final, muito mais uma sentença de “inspeção escolar” a indicar tudo aquilo que não está dando certo na escola e, conseqüentemente, não passível de ser apresentado nas escolas em que a pesquisa se deu. Ou, ainda (e não exclusivamente), a presença de docentes das universidades que fazem palestras nas conhecidas “semanas pedagógicas” para também ecoar o que “não está certo nas práticas escolares” ou propor “novas” abordagens,

generosidade envolvidas na escrita conseqüente deste texto. Isento a ambos da responsabilidade pelo que está aqui disposto e assumo inteiramente o ônus das afirmações menos delicadas.

desrespeitando a experiência feita (FREIRE, 1997) dos sujeitos em seus cotidianos.

Parece, portanto, muito complicado tencionar a LSF como tecnologia viável/possível a serviço de uma formação por toda a vida para os docentes de línguas – vou assumir o risco mesmo assim!

Antes de qualquer definição, penso ser importante entender que estou fugindo a certo consenso de tecnologia que é aliada à expressão circunstancial como “na atualidade”, associada a construções nominais como “sociedade tecnológica”, ou “internet”, ou “ciberespaço/cibercultura”. Do modo como estou propondo aqui, a LSF é uma tecnologia (e não técnica) da qual se deriva uma Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), com planejamento e construção científica específica, capaz de ser utilizada nas mais variadas e diversas situações dos cotidianos escolares em que a língua se faz presente e exigente. Evidentemente, como seria com qualquer outra tecnologia, este texto não visa a ser um manual de como a LSF pode ou deve ser utilizada porque os manuais, ainda que muito práticos e seguramente importantes, podem de algum modo reduzir a capacidade criativa e subjetiva daqueles a quem intencionam servir. O texto é uma provocação, como tenho dito, com a finalidade de ampliar a discussão entre formação docente e LSF, entendendo esta como uma tecnologia disponível para essa relação de coisas.

Pela delimitação de espaço-tempo, neste texto apresento considerações mais introdutórias a respeito da LSF, de maneira que o leitor se sinta convidado e melhor conhecer a perspectiva e com ela possa estabelecer relações construtivas em torno das práticas de entender, de pesquisar, de descrever, de aprender-ensinar a língua/linguagem na Educação Básica. Por isso, recomendo a leitura e estudos mais apurados em torno do funcionalismo em linguística e de suas abordagens várias e, de modo mais específico, da LSF, de seu conjunto conceitual, de suas observações construídas até o presente para que se pensem as possibilidades para além disso de forma criativa (MENDES; SOUZA, 2019). Há, neste livro, outros

capítulos que servem a esse propósito ou neles se apontam referências fundamentais para estudo dessa importante abordagem.

A LSF, portanto, pode ser colocada em vantagem quando comparada à tradição gramatical porque a base da GSF é a orientação semântica e não a sintática (o que dirimia a questão lançada acerca do verbo “dar” – recuperada de contexto escolar ainda há pouco); não se ocupa apenas da manifestação escrita das línguas, mas de suas diferentes realizações na oralidade, nas línguas espaço-visuais como a Libras, por exemplo; a LSF entende que a unidade de interpretação é o próprio texto em sua realidade social, em suas diferentes configurações multissemióticas, e não somente a sentença, fazendo com que as relações de significados (semântico-discursivas) não sejam tomadas como produto de condições atômicas ou apriorísticas já que o significado não está pronto e isolado, mas, ao contrário, decorre dos processos de interação contextual/social em que sujeitos mobilizam sentidos/constroem tais significados (HALLIDAY, 1994).

Como é uma abordagem que compreende os significados em conjuntos, em redes de sistemas dos quais a língua participa para a constituição das culturas humanas, é igualmente necessário entender que a concepção de função está vinculada à noção de uso, posto que as finalidades (os usos, as necessidades) precedem as escolhas que operamos para a construção de tais significados. Daí porque os termos sistêmico e funcional cooperam para a especificidade da proposta de Halliday e, ao mesmo tempo, mantêm de alguma forma a interseção com abordagens como o funcionalismo norte americano (Paul Hopper, Sandra Thompson, Talmy Givón) ou a abordagem que temos concebido como desenvolvida na Holanda (Simon C. Dik, Kees Hengeveld).

Por isso, à formação docente, penso seja relevante pensar-praticar/praticar-pensar a LSF a partir dessas conceptualizações que divergem da tradição gramatical (mas não só por causa disso) e orientam as atividades de ensino-aprendizado a partir de construções reais das línguas, manifestas em gêneros configurados

na relação com o contexto de situação em que se inscrevem. O texto, enquanto unidade ampla e situada de estudo, é tomado em seu intento maior, em suas relações semântico-discursivas; e o sistema responsável pela realização lexicogramatical, a forma perceptível, torna-se mais usual aos docentes/estudantes, tanto em termos de descrição (o que as formas significam?) quanto de função (por que isso e não aquilo?).

TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A atividade de compreensão de sentidos exige o domínio das regularidades gramaticais que permitem aos gêneros o seu reconhecimento nos mais diversos contextos em que se manifestam. Os textos decorrentes dessas situações sociais específicas surgem para atendimento a propósitos comunicativos também próprios dessas situações. Como não atingimos tais propósitos por meio de palavras isoladas ou de sentenças desconexas, devemos entender que o texto é a unidade básica da língua e, portanto, a unidade básica com a qual se pode pensar atividades de ensino-aprendizagem que envolvem o mínimo de reflexão a respeito dos fenômenos linguísticos.

Nas amostras de texto que recupero da rede social Instagram, apresentam-se elementos da lexicogramática que atuam na composição dos *posts* (ou postagens) de perfis ocupados da produção de humor:

Figura 1: E aí?



Fonte: Perfil Instagram
@perrengue_chique

Figura 2: Tá afim de comprar meu rim?



Fonte: Perfil Instagram @bodegaiato

Embora as postagens em redes sociais tenham-se tornado muito comuns e haja aparentemente cada vez uma maior quantidade de acessos a esses espaços de interação, na escola circulam também outros gêneros, tanto aqueles propostos nas coleções de livros didáticos quanto dos que são selecionados pelos docentes pelas mais variadas razões e propósitos. Impossível seria documentar/quantificar os gêneros, os exemplares que se apresentam e o modo como são tratados nos cotidianos escolares.

Mas uma condição me parece procedente: os textos disponíveis em redes sociais como o Instagram (a exemplos das figuras 1 e 2) mobilizam uma interação que, mais recorrentemente, não exige dos sujeitos da interação um complexo conjunto de saberes anteriores (relação dado/novo) para que se ancorem as funções pretendidas. Difundidos sob o algoritmo, esses textos são acessados por uma quantidade imensurável de pessoas e delas mobilizam o *engajamento* por meio de *repostagens*, *likes*, *salvamentos*. Assim, pensando na *metafunção* em maior relevo, é possível entender que a condição *interativa* se destaca sobretudo em razão da natureza dessa rede e do propósito de cada mensagem. O texto reclama as curtidas, as

respostas, os compartilhamentos, de maneira que os aspectos de forma se mostram menos sobressalentes.

Tendo isso em conta, é necessário que a formação docente processe a língua e suas realizações como o *sistema-de-interesse* (MENDES, 2018) a partir do qual o docente pode refletir acerca dos fenômenos linguísticos do cotidiano. Tendo uma perspectiva como a LSF ou outra abordagem dos estudos da linguagem, compete ainda ao/à próprio/a docente observar, interpretar/analisar, pesquisar a respeito de tais fenômenos que emanam dos usos.

O *post* apresentado na Figura 1 pode ser bastante revelador de como, no contexto de cultura da sociedade brasileira, virtualmente representada por perfis genéricos, conserva-se sobremaneira os preconceitos linguísticos. Nessa postagem, a personagem chama atenção do leitor por meio de uma pergunta, o que reforça a natureza interacional das construções textuais nesses espaços. A pergunta, diga-se nada retórica nessa situação específica, sobretudo porque mobiliza um conjunto de respostas à postagem como resultado do engajamento, intenciona apontar para a continuidade do texto que deve provocar, além dessa participação direta dos sujeitos, o riso em torno de “erros de português”.

Nesse caso, a competência docente de observar, de criticar, de pesquisar deve favorecer o entendimento de que os ditos “erros” encontram na língua e no uso motivações de natureza sociocognitiva e/ou sócio-histórica que atuam por necessidades e possibilidades. Fatores de natureza fonética (metaplasmos) podem muito bem aproximar usos como *registro – resisto* (verbo resistir) e uma variação em “*rezistro*”, assim como transposição de um fonema de uma sílaba para outra (hipértese) podem tornar próximos usos como *estátua – tábua* e variações do tipo “*estauta/tauba*”. Exemplo disso também se tem documentado do latim *capio* > português “*caibo*”, *primariu* > *primairo* > “*primeiro*”.

O docente poderá observar, juntamente com seus alunos que, somente na pergunta feita pela personagem do *post*, é possível a identificação de inadequações que fogem ao padrão normativo que se

tenta valorizar na postagem: (i) o pronome interrogativo está em inicial minúscula; (ii) a grafia de português está incorreta; (iii) e a conjunção integrante (de) não se apresenta nem em início da pergunta e nem na conexão com a oração subordinada. Se se quisesse fazer crescer o rol de “erros de português”, o uso de *vcs* talvez não se adequasse ao modelo de purismo linguístico sugerido no texto.

É importante provocar estudantes/docentes para que se pense a respeito dessas questões todas, desde os diferentes níveis em que as inadequações podem acontecer (ortografia, fonética, morfologia, semântica, léxico), de maneira que esse esforço de reflexão mobilize o interesse pela língua, por seus fenômenos enquanto eventos de variação/mudança próprios de qualquer língua e, portanto, com motivação suficientemente justificada.

A pergunta “Você não tem coração não?”, na postagem da Figura 2, é uma outra amostra de como os mecanismos cognitivo-sociais contribuem continuamente para o processamento de significados. A base do humor reside justamente na metaforização/congruência que a pergunta da personagem comporta, arrematada pela última fala na figura. A negação duplamente marcada na oração é também objeto que pode ser muito bem trabalhado na escola porque o docente pode propor um inventário (busca em outros textos) de ocorrências em que se manifesta e quando se apresenta a negação dupla. A temática do texto, a exemplo daquele da primeira figura, pode apontar para discussão relevante na sociedade hodierna e, nesse caso, o texto cumpre papel situacional indiscutível na formação dos estudantes.

A variedade de discussões e reflexões possíveis a partir dos textos trazidos aqui à maneira de ilustração não se esgota nas explicações/aproximações que tento fazer. Elas apenas insinuam o caráter produtivo que o texto como unidade de trabalho pode construir em aulas de língua que se ocupam de necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E, por essa ordem, quanto mais a formação docente perceber as abordagens linguísticas como tecnologias capazes de colaborar para a

compreensão desses fenômenos muito mais satisfatórias se farão as relações de saber/fazer nos cotidianos escolares.

CONCLUSÃO

Em termos de formação docente, pensar que uma abordagem teórica é passível de “resolver todas as questões” parece contraproducente. Mas quando se trata do ensino/aprendizado de línguas, especialmente no que diz respeito às questões de uso, considero que a LSF, a exemplo de outros modelos de funcionalismo, pode contribuir para a revisão de entendimentos talvez sedimentados e, conseqüentemente, para a diversificação de práticas que se ocupem do envolvimento e do interesse em favor dos usos, das funções, dos fenômenos incontestes que construímos/identificamos no dia a dia de sujeitos de uma língua, de uma cultura.

Como o propósito estabelecido foi ampliar a discussão entre formação docente e LSF como tecnologia, penso ser importante provocar outras discussões para não concluir aqui: que tipo de formação a docência reivindica na relação com tecnologias como a LSF? O ensino-aprendizado de línguas pode se beneficiar de uma era massiva de dados/textos? Se sim, de que forma? Se não, o que esperar desse ensino ou do futuro?

REFERÊNCIAS

BODE GAIATO. *Tá afim de comprar meu rim?* Perfil do Instagram @bodegaiato, 03 jun. 2020. 1 il. color. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA_L7KGng08/?igshid=N2ZiY2E3YmU=>>.

Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

MENDES, Wellington Vieira. A perspectiva sistêmico-complexa na relação com os estudos da linguagem: experiência com textos acadêmicos. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 21-40, jan./abril 2018.

MENDES, Wellington Vieira; SOUZA, Maria Medianeira. Linguística Sistêmico-funcional: contextos, usos e significados. *Macabéa*, volume 8, número 2, jul.-dez., 2019. Acesso: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1957/1433>> Acesso em: 18 jun. 2020.

PERRENGUE CHIQUE. *E aí?* Perfil do Instagram @perrengue_chique, 12 nov. 2022. 1 il. color. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ck0ujhNutX2/?igshid=N2Zi_Y2E3YmU=>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MULTILETRAMENTOS NA AULA DE ESCRITA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Ana Maria Pereira Lima¹

A ESCOLA E O ENSINO DA ESCRITA

O ensino de produção textual na escola não é um ponto consensual entre os professores, pois requer, entre outras coisas definir o que significa escrever. Para alguns é a quantidade de textos escritos, para outros significa considerar as ações que requerem a ação de escrita e, mesmo nesses termos, ainda se observa a predominância sobre o produto e pouca observância sobre o processo demandado pela atividade.

Outro fator que entra para a conta da produção escrita corresponde ao gênero textual produzido, pois isso implica muitas vezes obedecer ao determinado pelo disposto no livro didático até o penúltimo ano da educação básica, porque depois daí as normas são ditadas pelo vestibular.

No último ano do ensino médio, os alunos das escolas públicas e privadas do país, uma massa de milhões de jovens é “formatada” em salas de aulas de todos os lugares por uma massa de professores que munidos de um conjunto de regras uniformes para atender a um único gênero: a redação do ENEM e a um único objetivo a sonhada nota mil, mas isso não parece encontrar correspondência entre os seus usuários, uma vez que os esforços empregados e os resultados (há outras variáveis, claro!) não conseguem se encontrar.²

¹ Professora adjunta do quadro permanente da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte.

² Com a divulgação do **espelho da redação do Enem 2021** na última sexta-feira, 8 de abril, o Brasil Escola teve acesso a alguns textos de participantes que obtiveram a nota

O desafio que o professor de língua portuguesa se submete ao inserir a gramática tradicional em suas correções no texto escrito do aluno incide no fato de ele estar insistindo muitas vezes com um processo não natural, pois as regras instauradas naquele manual, muitas vezes, se manifestam como registro de uma “língua-padrão”, segundo Bechara (2009. p.24) “preceitos de como se fala e se escreve bem ou de como se pode falar e escrever bem uma língua”

O sentido intentado na construção do texto e a relação com os aspectos gramaticais é difícil de ser recuperada pelo aluno ou mesmo de ser manifestada por exercícios mais eficientes nas atividades dos livros didáticos porque se encontram presos ora a modelos de escrito preso à tradição da gramática normativa ora a modelos de ensino de escrita e reescrita que desconsideram o tempo pedagógico para desenho da escrita pautado em um tempo pedagógico que vislumbre os elementos do design e de uma gramática que se volte para as possibilidades de escolhas “voltadas para uma variedade de propósitos que julgam importantes e que serão mais eficazes em contextos específicos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020. p.219).

Em uma proposta na qual o texto é visto como um produto, embora haja muitas roupagens diferentes para essa atividade, tais como a própria inserção da redação do ENEM como uma das principais motivações, fica difícil desafiar e mobilizar um número tão grande professores e alunos para que ajam numa perspectiva processual de ensino de escrita. A máxima de que “os fins justificam os meios” parecem calar todos os esforços de estudos acerca da ciência do texto desenvolvidos nos últimos 50 anos, se quisermos citar apenas aqueles realizados no Brasil.

Assim, em 1983, Costa Val, analisa no *corpus* de redações da UFMG fenômenos de textualidade que demonstram como a preocupação com o produto e não com o processo interferirão no resultado e, portanto, na qualidade textual. Muitos outros estudos

máxima. **Apenas 22 redações do total de 2,1 milhões conseguiram a nota 1000.** (<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2021-leia-redacoes-nota-1000/>)

transcorreram e, no final dos anos de 1990 a educação brasileira recebe os documentos de orientação para parametrizar suas atividades e livros didáticos: os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendiam a ideia de que os textos produzidos pelos alunos fossem materiais que servissem de base para a análise, pois seus textos deveriam ser tratados como passível de tal, sugerindo-se mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não é algo tão abstrato. Exercícios de refracção dos textos dos alunos como exercício de análise linguística e produção textual. Essas inovações, previstas no documento, colocam no cotidiano do professor temas muito importantes para o tratamento da língua em sala de aula:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, 78-79)

Essas mudanças instituíram o texto e o gênero como unidades e objetos de ensino e isso deveria ter ocasionado, nos últimos anos, tratamento significativo na relação com a leitura e a escrita. Entretanto, não foi o que se observou, de forma mais pontual, pois há um movimento de resistência muito mais complexo para as aulas de língua portuguesa que insiste em se apegar a processos de ora definir unidades gramaticais, nomeando classes de palavras e persistindo em uma padronização complexa e fluida da gramática tradicional que se aparta do uso ou ainda aqueles que 'fogem' trabalho de compreender os efeitos de sentido e das regularidades linguísticas dos gêneros, subestimando os estudantes.

Os documentos norteadores do ensino não se submetem à gramática tradicional, pois esta não se ancora em pesquisas/descrições sobre usos da língua. Daí que os PCN

apresentaram estudos sobre teorias dos letramentos e da linguística textual que fundamentaram as sugestões para o trabalho docente até 2017, quando entra em cena a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – com poder de normatizar os currículos de todas as redes de ensino, a BNCC atualiza os PCN e traz subjacente em sua base teórica a Pedagogia dos Multiletramentos.

A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS PARA A ESCRITA

Antes de situarmos, os multiletramentos, precisamos relacionar a qual concepção de língua ou de gramática estamos vinculados. Para isso, é importante salientar que, de modo geral, utilizamos a língua para funções diversas, a depender das variadas atividades sociais que desempenhamos. De modo mais específico, Halliday (1982) apresenta-nos a função como conceito necessário para entender o sistema linguístico. Por isso, para a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), a língua possui funções sociais ou metafunções, quais sejam a de representar nossas experiências no mundo (metafunção ideacional), estabelecer relações e trocas (metafunção interpessoal) de modo organizado em textos orais ou escritos (metafunção textual). É vista como um sistema semiótico organizado e estratificado em redes de sistemas que possibilitam potenciais de escolha que os falantes/usuários utilizarão para significar e representar aquilo que demandam, daí, então, o porquê de ser uma teoria sistêmica; além disso, é funcional porque parte da análise das estruturas da léxico-gramática para explicar o caráter semântico, os significados ou “funções que a língua desempenha em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Em outras palavras, a abordagem sistêmico-funcional alia o texto e a sua composição estrutural aos contextos de uso e aos significados e funções que a língua pode desempenhar. A partir dessas considerações, é interessante e preciso entender os conceitos básicos que fundamentam a teoria, tais como os de língua, texto e

gramática, principalmente, porque o conceito não vem do vazio, ele vem de uma relação com a ideia de como as pessoas significam o mundo, os elementos do mundo, quando elas os nomeiam. Como elas conseguem desempenhar seus papéis sociais.

Veja a matéria a seguir:

Mãe diz que filha sofreu racismo em escola de Fortaleza: 'cabelo de arapuá'

Em nota, a Polícia Civil informou que a Delegacia de Combate à Exploração da Criança e do Adolescente investiga "uma possível prática de injúria racial contra uma criança por parte de uma educadora".

Uma mãe denuncia que a filha, uma criança de 8 anos, foi vítima de racismo por conta do cabelo cacheado na escola onde ela estuda no Bairro Papicu, em Fortaleza. A mãe da criança disse ao g1 que a menina não queria mais ir à escola porque a professora tinha dito que ela tinha "cabelo de arapuá". O caso foi denunciado em um boletim de ocorrência na Delegacia de Defesa da Criança e do Adolescente.

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/05/12/mae-diz-que-filha-sofreu-racismo-em-escola-de-fortaleza-cabelo-de-arapua.ghtml>

Temos no gênero notícia, os elementos da narrativa, personagens: mãe da criança, a educadora e o policial. Para esses foram atribuídos ações/verbos, qualificadores e léxico que não devem ser analisadas isoladamente sob risco de cometer impropriedades. Atente que para a mãe há um **diz que** e recai um **possível**. Além de a mãe dizer que **sofreu racismo** e a polícia tratar como **injúria racial**.

Esse exemplo da notícia pode ilustrar também outros conhecimentos que o estudante deve ser apresentado, ou seja, o que é uma arapuá³, pois ao ser apresentado ao objeto do mundo e fazer a referência, isto é, as abelhas pretinhas, barulhentas e à metonímia da sua colmeia, estabelecerá um paralelo nada agradável com o

³ <https://www.youtube.com/watch?v=lmiTSQ4ciao>

cabelo de uma criança negra e entenderá os motivos dela não querer ir mais para a escola e os agravantes da situação.

Fig.1 ninho de abelhas arapuá



Como essas informações se relacionam a uma abordagem de multiletramentos para a escrita? Embora essas sejam visões simplificada da GSF e do Letramento multimodal, se entrelaçam ao ensino dos elementos do design da escrita, quando se trata de uma questão de construir significados. Essa é uma crítica a um ensino voltado, ainda hoje a questões apartadas entre si, ou seja, preso a um modelo autônomo de letramento⁴. Neste sentido, questiona-se não o aprendizado, mas para quais cenários de práticas e políticas esses jovens estão sendo formados, pois se elas se encontram em constantes mudanças tecnológicas e cidadãs, que juventude e quais textos estamos ajudando a formar?

Se temos uma normatização curricular que orienta para uma abordagem funcional, como podemos fazer para ir além dos rótulos

⁴ Kleiman (1995), com base em Street (1984): o “modelo autônomo” define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filio e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social).

dos gêneros (vlogs, podcasts, documentários, memes e charges etc.), precisamos que as crianças e jovens façam suas escolhas sabendo das responsabilidades que vêm com elas. A abordagem funcional é útil nesses e em vários aspectos, pois é pragmática e explica o significado da análise de uma língua em uso, do texto e de seu contexto. Verbos, processos e qualificadores se efetivam de forma mais eficaz.

O PROCESSO DE ESCRITA

As perguntas que serão feitas aqui remeterão aos significados, isto é, a adaptação da gramática sistêmico funcional para a identificação dos elementos do *design*. Assim, a partir das figuras 2 e 3 que têm a atriz Halle Bailey e a personagem fictícia Sereia da Disney Ariel, antes representada por uma figura branca, esses dados por si mesmos já apresentam significados que importam para estabelecerem um paralelo com o tema posto para o processo de escrita.

Fig. 2



Fig. 3



O primeiro bloco de perguntas relaciona-se à Referência – A que o significado se refere? Fazer perguntas sobre algo particular e sobre questões generalizantes. Isso pode não só trazer elementos como lugares, tempo, características, sintagmas, ações e processos, como podem fazer as pessoas se questionarem sobre os absurdos da situação que envolve a associação entre sereias e a raça que elas tenham e o que de fato tenha levado ao espanto de muitos.

A segunda pergunta está no campo do **Diálogo** – Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo? Isso é possível de ser feito a partir da leitura das imagens⁵ de como a personagem está interagindo com o leitor no texto. Ao acrescentarmos a informação:

“A Pequena Sereia’: as reações aos ataques racistas contra trailer da Disney”⁶

Mais perguntas ajudam a construir o significado conectando as pessoas com o texto que estão construindo, pois nesse momento os posicionamentos e as escolhas do autor começam a ser observadas. Os modalizadores, as escolhas vocabulares, sutilezas são percebidas na interpretação, inclusive na observação visual do texto em detalhes antes não importantes.

O terceiro grupo de perguntas situa-se na noção de **Estrutura** – Como os significados, em geral se mantêm coesos aqui? O processo de composição inicia aqui. O posicionamento inicia pelas escolhas. Autor e leitor são duas entidades e marcam-se linguisticamente.

A **Situação** corresponde ao quarto grupo de perguntas – como os significados são moldados pelo contexto? Os gêneros ou semelhanças com outros textos entram como forma de adesão. É o momento de fazer referência aos outros textos e, dependendo de como e de quais textos foi apresentado, os elementos de coesão externa serão importante forma de aprendizado. Será aqui que a variedade genérica será importante para a construção do contexto.

⁵ <https://www.google.com/search?q=a+pequena+sereia+negra>

⁶ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62921625>

PARA ENTENDER O RACISMO ESTRUTURAL

O racismo estrutural é um conjunto de práticas, ideias, atitudes, e leis que permitem que uma sociedade, o Brasil, seja racista.

HISTÓRICO

Quando São Paulo, em 1534, foi a primeira vila fundada fora do domínio português, ela nasceu com o propósito de ser uma vila para brancos. A população negra foi excluída da vila e confinada em um bairro separado, o bairro da Moura. Essa exclusão física representava o racismo estrutural.

LINHA DO TEMPO

- 1951: Lei Afonso Arinos: Proibição expressa de contratação de negros.
- 1968: Discriminação racial em uma contratação de pessoal.
- 1988: Lei 7.716: Lei de Crimes de Discriminação Racial.

POPULAÇÃO NEGRA PAULISTA

35% da população do Estado de São Paulo se declarou BRANCO ou BRANCA.

53% das pessoas na faixa de extrema pobreza inscritas no CadÚnico são negras ou pardas.

A proporção de pretos e pardos é 12 pontos percentuais menor (60%) entre a população em situação de extrema pobreza comparada com a proporção do total de negros no CadÚnico (74%).

A SECS NESTA EMPREITADA

Não se racista, mas uma política tende a ser produzida estruturalmente no cotidiano atual.

É o Secretário de Desenvolvimento Social através do governo do Estado que deve apoiar essas políticas públicas.

A Secretaria de Justiça e Cidadania Carolim Duda, o Conselho de Planejamento e Desenvolvimento de Comunidade Negra, que trabalha em favor de políticas públicas voltadas para esta população.

COMO FUGIR DO RACISMO ESTRUTURAL?

Acabar com o racismo estrutural é um processo longo, mas passa de educação nas escolas até a mudança de postura da sociedade.

Ele está em todos os lugares e de tão estrutural, você pode nem perceber que está cometendo um ato de racismo até nos pequenos detalhes. Por exemplo, que tal você mudar esses termos do seu vocabulário?

TERMO RACISTA	TERMO CORRETO
A coisa tá errada.	A coisa está errada.
Mercado negro.	Mercado informal.
Mão de negro.	Mano.
Preço branco.	Preço.
Serviço de preto.	Serviço mal feito.
Crédito mesmo.	Nota de caloteira.
Não sou feio negro.	Não sou de sua lei.

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

O quinto e último grupo de perguntas situa-se na **Intenção** – a que interesses esses significados servem? A preocupação é de buscar a adesão do leitor. Os movimentos retóricos nessa etapa incluem interesses de comunicar a ideologia, a identidade, os preconceitos visíveis ou não. Assim, num trabalho com a premissa de discutir o racismo é aqui que se manifestarão a partir de colocações sintáticas, escolhas lexicais, qualificadores etc. os posicionamentos.

Avançando da substância da escrita para o processo propriamente dito, vejamos a escrita como um processo de aprendizagem cognitivo e social complexo, que, segundo Kope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p.241) é um processo social dialeticamente multifacetado, transitando do indivíduo para o social, num diálogo constante, “envolvendo o próprio texto e a reflexão sobre os elementos do design do texto, cognição e metacognição.”

As fases desse processo recursivo podem ser representadas pelo quadro abaixo:

Quadro Fases no processo de escrita

	Escrita social	Metalinguagem, gramática do design	Cognição e metacognição
Fase 1: Plano	Pensando em minha escrita <=> pesquisando fontes sociais para a minha escrita.	Criando e anotações e um esboço <=> trabalhando com parâmetros de escrita que nomeiam explicitamente os recursos do design de um texto efetivo e poderoso.	Esboço aproximado que aborda um tópico ou temas específicos <=> pensando em termos gerais sobre esse tipo de texto ou tipo de prática disciplinar representada na escrita (por exemplo, escrevendo sobre ciência ou história).
Fase 2: Rascunho	Minha escrita <=> alterar sugestões por meio de ferramentas de verificação gramatical e ortográfica do computador.	Elaborando o texto <=> reflexão sobre o tipo de texto com a ajuda de parâmetros de escrita.	Escrevendo sobre algo <=> pensando em como pensar sobre tal coisa
Fase 3: Feedback	Observando a escrita de outras pessoas<=>	Lendo um texto <=> reflexão estruturada e feedback sobre o	Lendo algo substantivo (em um tópico informativo,

	oferecendo-lhes feedback.	texto, parâmetros de escrita.	uma história) <=> comentário sobre o pensamento subjacente.
Fase 4: Revisão	Observando a minha própria escrita <=> refletindo sobre o feedback de colegas e /ou professores.	Minha própria escrita<=> análise de comentários por outros expressos em termos de análise do design.	Reverendo meu pensamento como refletido no rascunho <=> considerando os pensamentos dos outros sobre o meu pensamento.
Fase 5: Publicação	Observando a minha versão finalizada <=> escrevendo uma autorevisão; também lendo textos publicados <=> discussão de textos publicados.	Escrita finalizada <=> reflexões sobre o processo de design.	Meu pensamento revisado<=>a autorreflexão sobre como meu pensamento se desenvolveu.

(KOPE, KALANTZIS E PINHEIRO, 2020. p.241).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Assim, se estamos apresentando para os alunos uma proposta de produção escrita, a partir de fundamentos linguísticos que visam a amparar o que ele vai escrever dentro de um planejamento viável, devemos apresentar-lhes não um modelo que parece eficaz somente aos olhos do professor. Daí a recursividade e os estímulos multimodais dessa proposta, além da sua natureza de escrita social.

É muito útil que os alunos a linguagem acessível e a revisão por pares. Se for possível o uso de ferramentas digitais, as revisões

também podem ser feitas por essas ferramentas e também essas ferramentas podem servir para as editorações do material, dependendo dos gêneros tentados.

Se os textos forem multimodais, a coleta de imagens, mídias, links e o que mais for necessário deve ser uma atividade à parte para a conclusão desse processo, devendo ter várias retomadas para discussões na construção dos produtos.

Nenhuma das fases deve ser subestimada ou mesmo considerada linear, elas podem se sobrepor e os modelos de outros textos são fundamentais para a composição do design de escrita.

Até o momento da publicação, o que não significa o final, mas aponta o momento em que o aluno se mostra maduro para apresentar seu trabalho a um grupo maior, o texto atravessou processos diversificados de aprendizagem que incluíram questões localizadas no texto, mas questões sociais complexas também. Daí a responsabilidade do professor ao escolher o tema, os gêneros e os processos pelos quais esse material passará até sua fase de publicação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FUZER, Cristiane.; CABRAL, Sara Regina Scota. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Mercado de Letras, 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Ed. Da Unicamp. 2020.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. 1995. pp. 15-61.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE FORTALEZA-CE

Denise Teixeira Marques¹
Gabriela Pereira Souza²

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia da COVID-19, na rede de ensino básico do estado do Ceará (bem como em outras regiões do País), houve a necessidade de implantar meios para a continuação dos estudos de modo on-line nos anos de 2020 e 2021. Essa medida trouxe um novo desafio sem precedentes para lidar com a atual educação, já perpassada por desafios metodológicos de longas datas e por tantas outras recentes inquietações oriundas do contexto digital. Após esse momento necessário de reclusão social, a retomada das atividades presenciais apresentou as consequências que foram fermentadas durante o tempo de atividades remotas. Em 2022, relatos acerca da falta de recursos e da desmotivação – tanto do corpo docente quanto do discente – passaram a ocupar os diagnósticos pedagógicos, ocupados, em momentos anteriores, apenas pela desafiadora conjuntura focada em adaptar-se às ferramentas digitais.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras – Português (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Língua Portuguesa da SEDUC/CE.

² Professora graduada em Língua Portuguesa, especialista em Gestão Escolar, efetiva da rede municipal de Maracanaú, cedida para a rede estadual de ensino do Governo do Estado, atualmente exercendo a função de Coordenadora Escolar na EEFM Deputado Manoel Rodrigues. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Diante dessas circunstâncias, no início do ano letivo de 2022, a EEM Deputado Manoel Rodrigues (Fortaleza–CE), escola de ensino básico da rede estadual do Ceará, inseriu atividades laboratoriais de escrita em seu currículo, com o fito de direcioná-las para uma proposta exclusiva de Laboratório de Redação. Por ser o primeiro ano de atuação desse espaço na escola em questão, as abordagens voltadas para as práticas redacionais têm sido situadas consonante às demandas demonstradas pelos próprios alunos do Ensino Médio. Para além do domínio de normas, como no caso do foco principalmente nas avaliações externas³, a aula desenvolvida nesse espaço laboratorial é compreendida como um evento de letramento que implica diversas práticas de letramento, visando também ao atendimento das propostas quanto a campos de atuação social, competências específicas e habilidades da BNNC (2018, p. 505–526). Cabe ressaltar que esse atendimento é consequente, sendo as práticas de linguagem situadas e não engessadas, pois não se limitam a verificações de características estruturais e classificações inflexíveis e categóricas sobre os textos produzidos durante a interação no evento aula.

Em vistas disso, neste trabalho, objetivamos a discussão das análises parciais sobre os primeiros meses de atuação do Laboratório de Redação, apontando para um recorte que evidencia exemplos de práticas de letramento que impactam na formação dos estudantes do Ensino Médio da escola já mencionada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conceber as análises desenvolvidas por ora e encetar esta discussão, amparamo-nos em um arcabouço teórico referente aos estudos de Letramento (KLEIMAN, 2004; STREET; CASTANHEIRA, 2014) que se referem às concepções e implicações

³ Especificamente quanto às normas exigidas na avaliação da Redação do Enem, compostas pela análise de cinco competências exigidas na grade avaliativa do exame.

dos letramentos múltiplos que compõem a práxis docente. Tais letramentos visam à integração das diversas práticas de letramento que influenciam o evento aula (ROJO, 2016). Por compreender que o fazer pedagógico imbrica-se às práticas de letramento e por avaliar questões ontoepistêmicas da rotina docente, amparamo-nos nas ideias de uma Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996).

A autonomia, dessa forma, relaciona-se com a concepção de aula como evento de letramento – que também é concebida como um metatexto didático (COSTA, 2010; COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016) –, em que sua composição considera a atuação também o educando. Segundo Costa, Monteiro e Alves (2016), a aula é um evento que deve ser integrado a práticas sociais mais amplas. Assim, as interações entre professor, alunos, atividades e materiais constituem o metatexto didático. Por tratarmos sobre metatexto didático, neste resumo, o entendimento de texto parte dos estudos de linguagem da área de Linguística Textual desenvolvidos sob o viés sociocognitivo (BEAUGRANDE, 1998). Entendemos, portanto, que a ideia de texto a partir da sociocognição “busca olhar para os fenômenos linguísticos do ponto de vista da complexidade” (MARQUES, 2019, p. 26), ideia que se alinha a todo esse arcabouço teórico focado em práticas de linguagem que promovem o ensino voltado para aprendizagem e que se opõem a um ensino pautado no instrucionismo.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, discorreremos sobre a atuação das práticas de letramento em contexto laboratorial voltado para a compreensão e escrita de redações dos alunos de Ensino Médio. Assim, tais práticas envolvem o trabalho docente e a participação do corpo discente de uma escola. Trata-se, portanto, de um trabalho de natureza qualitativa com nuances de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por ter como um de seus objetivos a intervenção em determinada realidade apreendida.

Seu cariz qualitativo justifica-se por uma não preocupação “com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de seu objeto” (DIEZ; HORN, 2013) que, no caso, seria o impacto de práticas laboratoriais na formação de estudantes do Ensino Médio. Por estar situado em meio à rotina de aprendizagem em uma instituição pública de ensino, concebemos esta trajetória como uma pesquisa-ação.

O percurso metodológico, configurado dessa maneira, tenta expressar que a investigação aqui iniciada não trata de um “simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, [pois há a pretensão de] desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Entendemos, então, que, em um trabalho de organização laboratorial, há inevitáveis influências recursivas entre professor e aluno. Na rotina do Laboratório de Redação em questão, é possível concebermos o metatexto didático a partir de uma configuração interventora, situada e colaborativa, algo categoricamente recorrente na pesquisa-ação.

Segundo Mallmann (2015, p. 81–82), a epistemologia de uma investigação fundamentada natureza da pesquisa-ação “exige estratégias de organização individuais e coletivas que envolvem a explicação das ações, do contexto e das próprias visões de mundo, de ciência, tecnologia e sociedade”.

É importante pontuar, nessa perspectiva, que o entendimento fundamentado em pesquisas situadas como esta exige cautela também. Quer dizer: para que se organize e interprete de modo legítimo cada interação ocorrida na rotina escolar, é preciso compreender primeiramente essa rotina e buscar categorizá-las⁴.

Considerando o caráter situado da pesquisa, a organização desenvolvida no espaço escolar mencionado foi otimizada a partir da

⁴ Não há a intenção de categorizar vivências à luz do representacionismo e de teorias de cunho positivista. O posicionamento ontoepistêmico desta pesquisa baseia-se em concepções aversas às categorizações formalistas, modularistas e de pretensões irrefutáveis.

execução conjunta de toda a comunidade escolar. De tal forma, houve a possibilidade de instalar o Laboratório de Redação em dois espaços físicos: as salas da Biblioteca e do Laboratório de Informática. Após instalação, houve o processo de observação do ambiente com o intuito de conferir quais eram as demandas curriculares das turmas do 1º, 2º e 3º anos quanto aos estudos de gêneros textuais do Ensino Médio. Assim, com a instalação do espaço físico do Laboratório de Redação, também houve a necessidade de instalar uma distribuição de turmas a serem trabalhadas, além da indispensável precisão de registrar vivências (dados).

Com o cumprimento das atividades laboratoriais, nesses meses iniciais do espaço laboratorial, tem sido possível observar que existe a procura das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio para buscar no Laboratório um lugar para tirar dúvidas quanto a textos solicitados em suas aulas obrigatórias ou textos escritos voluntariamente por aqueles que se familiarizam com algum tipo de escrita. Apesar dessa busca, o espaço físico do Laboratório tem sido ocupado majoritariamente pelos alunos do 3º ano que almejam, em maior número, auxílio para compreenderem os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos que compõem os gêneros textuais solicitados pelos exames externos (ENEM e vestibulares).

Ao considerarmos essa realidade, um modo para mapear e compreender os processos desenvolvidos durante a rotina laboratorial tem sido o registro de cada produção textual escrita por cada aluno participante das atividades do Laboratório de Redação. Esses registros são feitos por meio de captura fotográfica e são armazenados por meio da ferramenta Google Drive. Cada produção textual é dividida por tipologia: produções de textos literários (poema); textos do tipo expositivo (resumo); narrativo (autobiografia); e dissertativo (dissertação-argumentativa do Enem; resenha; blog).

O volume dos dados registrados, mesmo nesses meses iniciais da atuação do Laboratório, tem sido extenso. Há registro de redações produzidas a partir de solicitações externas, como textos elaborados

para concorrer na Olimpíada Nacional de História do Brasil e na Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará; textos escritos voluntariamente para serem analisados no Laboratório de Redação; textos feitos pelos alunos após solicitação de professor vigente em disciplinas obrigatórias e redações feitas a partir de projetos criados pelo próprio Laboratório de Redação, como a “CAIXINHA DA ESCRITA”, projeto elaborado em parceria com as professoras atuantes no Multimeios da escola em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar no *modus operandi* incorporado durante os encontros do Laboratório pode remeter a uma significativa consideração sobre processos avaliativos que destoam da lógica linear de lidar com processos em contextos educacionais, pois

Nos processos avaliativos retorna com grande força a questão da complexidade não linear. Se olharmos bem, o debate em torno da avaliação está repleto de pressupostos lineares, não só porque os instrumentos avaliativos privilegiam formalizações mensuráveis por vezes tacanhas, mas sobretudo porque se perde de vista a complexidade dos fenômenos em julgamentos. [...] é preciso exercer influência mais concreta sobre o aluno, mas de sentido libertador. Orientar é convidar à emancipação. É gesto de fora que precisa ser puxado de dentro. É extrema a complexidade dessa situação humana. Perscrutar as motivações do aluno, entender seus anseios, tocar as cordas corretas da emoção, provocar sem oprimir, admoestar sem imbecilizar, é fina arte, sensibilidade sutil, perspicácia a toda prova. Tem sempre a vantagem de evitar o tratamento unificado de pessoas tão diversificadas, provocando contextos mais flexíveis e alternativos de socialização: ao mesmo tempo que é mister encaixar-se nas normas e valores sociais, cada aluno tem direito a tornar-se sujeito próprio, inconfundível. (DEMO, 2002, p. 139-141)

Desde o seu início, o sistema avaliativo do Laboratório da Escola vem tentando, primeiramente, “perscrutar as motivações do

aluno, entender seus anseios, tocar as cordas corretas da emoção, provocar sem oprimir e admoestar sem imbecilizar”. Isso porque, *a priori*, tem sido imprescindível compreender o contexto pandêmico e suas consequências em quaisquer âmbitos da vida. Na educação, após tantas imprevisibilidades e vulnerabilidades vividas por grande parte da população, a atenção do corpo discente perdeu a pouca força que ainda lhe restava. Diante de apatias e até desdêns de boa parte dos educandos nesse momento, coube instigar e perscrutar quais ainda são as motivações de cada aluno.

Evitou-se, então, “o tratamento unificado” de alunos que apresentaram motivações diversificadas. O que possibilita, conseqüentemente, um trabalho que é capaz de lidar com diversas práticas de letramento social, contribuindo com a emancipação de sujeitos capazes de atender a habilidades esperadas tanto pelas suas necessidades sociais quanto pelos documentos pedagógicos. Cabe dizer que o principal exercício da rotina laboratorial não tem sido verificar a competência de atender às normas de um exame externo, mas sim promover meios para perceber e incentivar a autoestima de alunos que voltaram para o contexto escolar presencial com lacunas conceituais e emocionais após período de reclusão e afastamento dessa rotina presencial.

A título de exemplificação e a fim de compor um recorte da atuação laboratorial, na Figura 1, há uma atividade resultante de interação com foco no interesse do estudante, o que não exclui o objetivo do trabalho com o texto por parte da professora do Laboratório. Trata-se de uma produção textual escrita por uma aluna matriculada no 2º ano do EM.

Figura 1. Produção textual escrita por aluna do 2º ano EM

Obrigada pela dica! 

"Presentinha" - Cavaleiros do zodíaco / Saint Seiya
nome: Saphane Caroline D. Silva turma: 2º H

Cavaleiros do zodíaco (também conhecido como Saint Seiya em seu idioma original), é um exemplo de obra de sucesso para quem era criança na década de 1990, é, claro para fãs de anime clássico é um sucesso eterno.

Exibido e ilustrado por Masami Numakura, a adaptação para anime estreou no dia 1 de setembro de 1994 no Brasil. Promovida pela Editora Leão Mandarim à animação foi uma febre e abriu os olhos do público para esse tipo de conteúdo.

A ideia geral do anime gira em torno de cavaleiros conhecidos como sentinela que dedicaram suas vidas a defender suas vidas a reencarnação da deusa Atena "deusa grega da sabedoria", que se escondeu para proteger a terra da maldade e da ganância dos outros deuses em dominar tudo.

Os cavaleiros eram divididos por força e sabedoria e estavam nas classes: ouro, prata e bronze. Em lutas utilizam de sua energia interior e do cosmos, suas armaduras são inspiradas na forma presente na história "mitologia grega" e na construção de cada cavaleiro.

Diferente de outros gêneros de anime focados em protagonistas ao longo da história são sempre os mesmos, apenas os cavaleiros de ouro destaque diferentes no arco, os protagonistas são: Seiya de pegado, Shiryu de dragão, Hyoga de cisne, Shun de andrômeda, Ikki de fênix e também é claro a raça que é a reencarnação da deusa Atena, os principais são todos cavaleiros de bronze.

① Fugue a sua opinião sobre todo esse roteiro?

Fonte: Acervo próprio (2022)

O contexto de escrita da redação representada na Figura 1 foi um dos resultados do processo de interação desenvolvido no espaço do Laboratório de Redação. Na ocasião, grupos de alunos reuniram-

se com a professora responsável pelo Laboratório e discutiram sobre variados temas de interesse de cada grupo. O metatexto didático, portanto, teve em sua composição a valorização de interesses trazidos pelos alunos, de modo a explorar temas familiares a cada aluno presente, como literatura oriental e produção audiovisual também de orientem oriental (mangás e animes, respectivamente).

Como objetivo de trabalhar a habilidade de sumarização e resumo, foi solicitada a indicação de produções audiovisuais por meio da escrita de cada aluno presente. A fim de construir conjuntamente um propósito comunicativo, o gênero textual solicitado foi resenha, havendo então a necessidade de dialogar sobre os propósitos comunicativos do gênero resumo e do gênero resenha. Após a escrita, houve a possibilidade de a professora reservar-se à verificação de aspectos formais da escrita, mas, principalmente, houve o espaço para trabalhar propósitos comunicativos significativos para o engajamento por parte do corpo discente. Este, por sua vez, demonstrou indícios de engajamento, sensação de valorização de seus interesses e aumento de autoestima. Assim, o trabalho laboratorial traz relevância por, em momentos como esse, considerar que um cronograma predeterminado não é o único responsável por planejar as práticas letradas, haja vista a importância das necessidades individuais dos alunos na orientação das práticas de letramento no evento aula.

Nesse processo de interação, a trilha percorrida para atingir o objetivo de desenvolver a atividade escrita foi composta por diálogos entre professora e alunos, exposição de elementos multissemióticos (gestos, imagens por meio de ferramentas digitais, elaboração de sinopse) e conhecimentos situados no interesse de cada estudante. Além de trabalhar a construção de entendimentos sobre variadas práticas sociais na formação leitora de cada estudante, interações como essa têm resultado em produções textuais escritas que visam ao atendimento tanto de habilidades exigidas por exames externos quanto ao atendimento de habilidades esperadas por documentos oficiais.

CONCLUSÃO

Após seis meses de atuação das atividades laboratoriais, nota-se um engajamento gradativo dos alunos por meio da manifestação de interesse deles. Tem, então, se entendido que, no espaço laboratorial mencionado, leva-se em consideração as necessidades individuais dos alunos. Assim, concebe-se o Laboratório de Redação como um espaço de aprendizagem e de partilha de conhecimentos, promovendo espaços que circulem as vozes de diversas formas de letramento.

Considerando o contexto pandêmico pelo qual ainda vivenciamos suas desafiadoras consequências, move-nos a ideia freireana aversa à “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal” (FREIRE, 1996), haja vista que não nos interessa um treino técnico voltado para a adaptação do educando a uma realidade pautada em instrucionismo e propostas tolhedoras. É nesse sentido que corroboramos a ideia de Freire (1996) quanto à formação do educando ser muito mais do que puramente treinamentos. Compreendemos que a avaliação dos alunos não se mede apenas e puramente de forma quantitativa, mas qualitativamente, considerando seus indícios de curiosidade e autonomia, o que não exclui as competências técnicas e curriculares.

Por ainda avaliar parcialmente as vivências desenvolvidas pelo Laboratório de Redação, este trabalho reitera a relevância de espaços que caminhem de encontro a práticas de cariz instrucionistas e que promovam meios para explorar práticas de letramentos situadas e com propósitos significativos para incentivar a autoestima e a capacidade de ser curioso de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

COSTA; M. H. A.; ALVES, L. E. P.; QUEIROZ, A. A. Ensino universitário por meio da pesquisa: buscando uma metodologia para a autonomia. *Anais JOIN*, v. 1, ISSN 2594-8318, 2017.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. B. *Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola*. São Paulo: Mercados de letras, 2004.

MARQUES, D. T. *Referenciação e ensino: uma análise sociocognitivista da (re)construção do ponto de vista*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Linguística Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 76-98, 2015.

ROJO, R.e; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. In.: *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL

Elbiane Leal Novaes de Carvalho Lima¹

Wellington Vieira Mendes²

INTRODUÇÃO

O estágio curricular é um relevante ato para o processo de formação inicial de acadêmicos que têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos, integrando-os à prática, por meio de experiências vivenciadas *in loco*, que perpassam pela etapa observação e, posteriormente, pela etapa da “reflexão na ação” profissão, o que significa a possibilidade de desenvolver habilidades comportamentais e práticas.

É importante destacar que o PPC de Licenciatura em Química do IFSertãoPE *Campus* Floresta argumenta, com base em (Pimenta, Lima, 2011), que “o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicos ao exercício profissional docente”.

Nessa perspectiva, sabendo que a escrita do gênero relatório de estágio mobiliza escolhas lexicogramaticais capazes de atribuir significados às experiências que são registradas com base no contexto de situação, possibilitando, portanto, identificar **percepções, comportamentos, definições e fazeres** que revelem a construção de uma identidade docente, empreendemos nossa investigação partindo de inquietações que conduzem a uma

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus* Paus dos Ferros.

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

pesquisa de caráter interdisciplinar, fundamentada em categorias linguísticas que nos darão pistas para, também, calibrar nossa lente por meio de categorias empíricas, advindas dos pressupostos da didática escolar.

Dessa forma, as reflexões feitas em torno do nosso sistema-de-interesse³, fizeram-nos chegar à seguinte pergunta norteadora da pesquisa: o que as escolhas lexicogramaticais presentes na escrita dos relatórios de estágio do curso de Licenciatura em Química do IF SertãoPE *Campus* Floresta revelam a respeito dos saberes da docência e identidade de professores em fase de formação inicial?

Para alcançar as respostas, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: investigar, nos relatórios de estágio, as escolhas lexicogramaticais, orientadas pelo Sistema de Transitividade, para representar as experiências dos professores em fase de formação inicial.

Ressaltamos que a literatura nos apresenta diversos trabalhos realizados com base na LSF, a exemplo de Souza (2006) - Transitividade e Construção de sentidos; Santos (2007) - A função do verbo ser no discurso; Ghio e Fernández (2008) - Linguística sistêmico funcional: aplicaciones a la lengua española; Mendes (2010) - As circunstâncias e a construção de sentidos no blog; Fuzer e Cabral (2010) - Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa; Furtado da Cunha e Souza (2011) - Transitividade e seus contextos de uso; Figueiredo-Gomes (2012) - A transitividade de orações: o escopo do modalizador epistêmico contrastivo *é que* no português moderno; Heberle (2018) - Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil.

Como podemos perceber, dos trabalhos empreendidos na perspectiva da LSF, com foco transitividade, nenhum se volta para a observação da escrita de discentes que cursam áreas exatas, como Licenciatura em Química. De um modo geral, é perceptível que

³ Adotamos o termo sistema-de-interesse em substituição ao tradicional objeto de pesquisa, por compreender ser mais adequado à abordagem sistêmica, conforme propõem Mendes (2016; 2018) e Silva (2016).

pouco se investe na compreensão de produção de gêneros acadêmicos que são escritos fora da área de linguagens, o que representa uma lacuna.

Como orientação teórica que embasa e fundamenta essa pesquisa, a fim de validar cada objetivo desse trabalho, focamos na corrente funcionalista, ancorada na teoria do linguista inglês Michael A. K. Halliday, denominada de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), em que o foco de interesse está no uso da língua como ferramenta de interação entre os falantes.

Em relação ao delineamento metodológico, esta pesquisa se insere no **paradigma quali-quantitativo**, tendo em vista que buscamos produzir resultados analisados não apenas através de procedimentos estatísticos ou de quantificação, mas também por meio de interpretação qualitativa com base na Linguística Sistêmico-Funcional. Assim, inicialmente, as informações geradas num *corpus* formado por 19 relatórios foram armazenadas e tratadas com o auxílio do programa computacional *WordSmith Tools 8.0* (BEBER-SARDINHA, 2009), servindo de base para interpretações.

Do ponto de vista organizacional, este artigo está estruturado em mais duas seções, sendo a primeira acerca dos conceitos básicos da LSF e a segunda sobre a interpretação dos dados. Por fim, elencamos nas considerações finais alguns pontos de reflexão frente às descobertas oportunizadas por este trabalho.

A LSF: ORIGEM E CONCEITOS BÁSICOS

A LSF tem sua origem ainda no século XX, quando o antropólogo Bronislaw Malinowski reconhece que a língua é uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo, introduzindo a teoria sobre a relação entre língua e uso em contexto, o que, posteriormente, influencia o linguista John Rupert Firth a iniciar estudos de sistematização desse princípio na linguagem. O linguista britânico M. A. K. Halliday, atuando como discípulo de Firth, passa a desenvolver as ideias de seu mestre e, desde então, a

LSF tem sido disseminada em várias partes do mundo e utilizada por pesquisadores nas mais diversas áreas (FUZER; CABRAL, 2014).

Como observamos, o diálogo profícuo entre antropologia e linguística fez surgir a LSF, cuja base teórica considera a **linguagem** um recurso para fazer e trocar significados, nos mais diversos contextos de uso, de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014 p. 21), valorizando a íntima relação que existe entre linguagem e práticas sociais.

Neste contexto, corroborando a utilidade da LSF para a interpretação de textos, Gouveia (2009, p. 14) reforça o nosso entendimento ao destacar

[...] Para além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual adquire muitas vezes a designação mais restrita de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), ela fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para análise de textos.

Para tanto, objetivando estudar a língua em uso, nos moldes da LSF, interesse primordial deste artigo, torna-se importante retomar algumas reflexões sobre as dimensões da linguagem, seus princípios e ordens que a constituem, trazendo conceitos fundamentais para o entendimento deste trabalho, a partir do arcabouço teórico orientado por Halliday e Matthiessen (2014) e seguidores, conforme expomos no Quadro 1:

Quadro 1. As dimensões da linguagem, seus princípios e ordens de organização

	Dimensões	Princípios	Ordens
1	Estrutura	Rank	Oração~grupo/fase
2	Sistema	Delicadeza	Gramática ~léxico[léxico-gramática]
3	Estratificação	Realização	Semântica~léxico-gramática~fonologia~fonética
4	Instanciação	Instanciação	Potencial~sub-potencial/tipo de instância ~instância
5	Metafunção	Metafunção	Ideacional[lógica~experencial]~interpessoal~textual

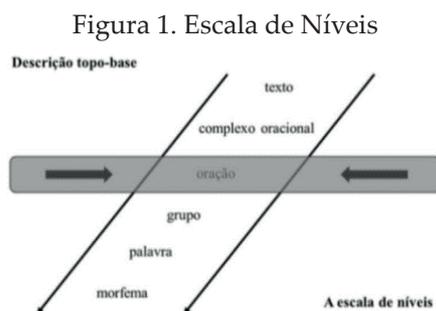
Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 20)

O Quadro 1 reforça a nossa percepção de que a linguagem incorpora dimensões, princípios e ordens que não são observados em outros sistemas. Para Halliday e Matthiessen (2014), vários sistemas como a dança, a música e outras expressões de arte compartilham certos recursos da linguagem, mas nenhum deles incorpora todos, de forma complexa. Apenas a linguagem humana, seja na modalidade falada ou escrita, é capaz de incorporar uma pluralidade de significados. A utilização pelos interlocutores, com propósitos situados, em diferentes ambientes sociais, faz a linguagem ser um sistema sociossemiótico.

1.1 Metafunção experiencial: a construção de sentidos no nível lexicogramatical

Na LSF, contamos com uma teoria elaborada para representar a experiência humana, em que os sentidos vão se construindo por meio das orações, dos complexos oracionais e dos textos, através de recursos da léxico-gramática que são acessados pelos usuários da língua em cada metafunção: ideacional, interpessoal e textual, pois, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 211), a linguagem “é uma construção multifuncional que consiste em três linhas metafuncionais de significados”.

Dessa forma, destacamos que, para quem atua na compreensão de textos a partir dos pressupostos da LSF, em termos de interpretação dos significados dos textos, o centro da descrição se situa não no texto, mas na oração, conforme Gouveia (2009, p.20) destaca, “de facto, enquanto instanciação do sistema, o texto é a nossa unidade de descrição, mas é a oração que é a unidade principal de processamento da gramática, já que tudo se processa à volta da oração: acima de, abaixo de, para além de”, conforme podemos observar na figura (1) que diz respeito à escala de níveis:



Fonte: Adaptado de Gouveia (2009, p.21)

Com efeito, as metafunções são responsáveis pela construção de sentidos nos textos, cuja unidade de interpretação é a oração, considerando que, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p.237), “cada um dos componentes [Ideacional, Interpessoal e Textual] faz sua contribuição para a construção total da Oração”. E “o que identificamos como uma Oração é o produto do conjunto dos processos semântico-funcionais desses três tipos”. O foco desta pesquisa recai na metafunção ideacional, por isso direcionaremos nossa fala ao Sistema de Transitividade.

1.2 O Sistema de Transitividade

A Transitividade é a categoria lexicogramatical relacionada à metafunção ideacional da linguagem que “constrói a experiência do mundo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 220), referindo-se a

um sistema gramatical da Oração - Sistema de Transitividade – que constrói um mundo de experiências através de vários tipos gerenciáveis de Processos que se desdobram no tempo, podendo conter Circunstâncias que, embora não estejam envolvidas diretamente na cláusula, estão atentas a elas. As figuras classificadas na gramática da oração são formadas por Participante + Processo + Circunstância (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 213).

1.3 Processos e circunstâncias

Considerando que os diferentes tipos de processos fazem contribuições distintas para a interpretação da experiência nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219) e considerando que cada processo possui particularidades que implicam a relação de certas entidades, com características peculiares, em função do tipo de processo ao qual se liga. Já os participantes fazem parte de cada processo, sem, no entanto, indicar que alguns operam com o *status* de principal, por estar envolvido diretamente com os processos.

Assim, com o intuito de refletir na prática as abordagens teóricas apontadas, apresentaremos uma amostra do *corpus* da pesquisa em que os processos e seus participantes e circunstâncias são interpretados em fases distintas do estágio.

AS FASES DO ESTÁGIO – DA OBSERVAÇÃO À REGÊNCIA: AS ESCOLHAS LEXICOGRAMATICAIIS E A REPRESENTAÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE EM FASE DE FORMAÇÃO INICIAL

Esta seção tem como finalidade apresentar a compreensão das representações dos saberes da docência construídos pelos discentes-mestres de Licenciatura em Química, do IFSertãoPE *Campus* Floresta, durante a vivência do Estágio Curricular Supervisionado, e que são possíveis de identificar através das escolhas lexicogramaticais contidas nos relatórios de estágio que compõem

nosso *corpus*. Para tanto, faremos um relato descritivo e interpretativo dos dados, buscando **refletir** (etapa observação) na **ação** (etapa regência), sobre a ação e sobre a reflexão na ação por uma identidade necessária de professor (PIMENTA, 2012).

As duas etapas – observação e regência – estão estruturadas por meio da mesma linha de raciocínio:

1) Breve contextualização e caracterização da etapa de estágio selecionada para compreensão;

2) Interpretação do Sistema de Transitividade, com orações distribuídas por eixo temático: *experiência, conhecimento e saberes pedagógicos*, identificando em cada etapa/eixo as implicações das escolhas a partir dos componentes da oração *Processos, Participantes e Circunstâncias*.

2.1 A etapa da observação: o Tempo da reflexão sobre a ação

De acordo com o Dicionário *On line* de Português – Dicio - Observação é “o ato ou efeito de observar, é exame, análise, nota, reflexão”. Da palavra observação deriva-se o verbo transitivo direto observar, que, por sua vez, realiza semanticamente um *Processo* do tipo mental e, em alguns contextos, comportamental, pois são fronteiriços. Esses *Processos* indicam, portanto, uma percepção que influencia no comportamento dos *Participantes* que experimentam e comportam-se, sendo responsáveis por mudar a realidade. O *Experenciador ou o Comportante* são tipicamente humanos que se comportam, sentem, pensam, percebem, desejam.

De acordo com o PPC do curso de Licenciatura Plena em Química, na fase de observação “o aluno pode perceber situações de ensino aprendizagem, assim como conhecer o professor supervisor e os alunos da sala de aula campo de estágio”. Imaginamos que ao perceber situações do cotidiano escolar, o discente-mestre inicia um processo de reflexão da ação de outrem, do fazer pedagógico, que o ajudará a adotar uma postura frente aos desafios que irá encarar na profissão docente.

No relatório R15RS (2016), ⁴que é parte do *corpus* desta pesquisa, o autor aponta que ao realizar o estágio, “o futuro professor **começa a enxergar** melhor a educação” [...], **procurando entender** a realidade da escola” [...] e “com isso **faz** uma nova leitura do ambiente [...] para **intervir** positivamente”. Esses argumentos destacam bem o percurso progressivo que o licenciando faz durante o estágio, evoluindo da etapa observação à regência.

Nessa amostra, temos um *Processo* mental perceptivo (**começa a enxergar**) que é seguido de outros *Processos* mentais do tipo cognitivo, como em (**procurando entender**) e que representam a fase da observação. Na sequência, deparamos com o verbo *de ação* (**faz**) que, no contexto, está realizando um *Processo* mental (**fazer uma nova leitura significa refletir**) e finaliza indicando um *Processo* material (**intervir**) que conduz a realização de ações próprias da fase regência.

Como vimos, O *Participante Experienciador*, representado pelo professor, tem na etapa da observação a oportunidade de refletir sobre vários aspectos que envolvem a docência, além de contar com um espaço para ressignificar conceitos e ideias sobre a realidade escolar, tendo em vista que, para alguns alunos, as experiências construídas do que seja ser professor estão pautadas por estereótipos por eles criados. Aliás, como perceberemos nas interpretações, o *Processo* Relacional é bastante usado na escrita dos relatórios, especialmente na etapa observação, quando os alunos caracterizam, identificam, atribuem sentidos ao que vivenciam.

Desse modo, a etapa da observação representa o tempo da reflexão, importante período em que o futuro professor é colocado na posição passiva de observador. Em relação ao tempo cronológico utilizado pelos alunos para a vivência dessa fase, há queixas postas nos relatórios, tendo em vista que consideram pouco tempo para esse fim. Infelizmente, não conseguimos mensurar bem a duração desse tempo, pois nem o PPC do curso nem o Regulamento de Estágio deixa claro qual carga horária a

⁴ O termo alfanumérico refere-se ao número de relatório com as iniciais do autor e ano de escrita.

etapa de observação deve conter. A única informação que o PPC nos passa em relação à carga horária é que há um total de 400 horas para a vivência do estágio como um todo.

2.1.1 Representação dos saberes da docência no Sistema de Transitividade – Etapa Observação

Experiência

De acordo com Pimenta (2012), o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores ocorre pela mobilização dos saberes da experiência. Ciente de que identidade não é um dado imutável nem externo que não possa se adquirir, pois se constitui como processo de construção do sujeito historicamente situado, a experiência é, com efeito, muito significativa para a formação de uma identidade. Assim, nos excertos 01 e 02 ilustramos com amostras que significam sentidos construídos lexicogramaticalmente pelos discentes-mestres que revelam crenças, posturas, conceitos sobre a experiência docente na fase da observação.

(01)

“Durante as observações, **foi percebido** que as turmas **eram** compostas por um grande quantitativo de alunos, dificultando assim o trabalho das professoras. Essa situação não é inédita na rede pública, pois geralmente as turmas **têm** um número elevado de alunos”. R16PA(2017)

O discente-mestre R16PA(2017) constrói seus significados com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, conforme observamos no excerto 58. Faz escolhas por *Processos Mentais e Relacionais* para externar experiências que ocorrem no mundo da consciência. Ao enunciar suas percepções, caracterizando as turmas observadas e apontando para o grande quantitativo de alunos, o discente-mestre revela que possui experiências anteriores, seja na condição de aluno

ou de professor, que o habilita a julgar que, na rede pública (circunstância de lugar), o problema de salas lotadas não é novo. Na primeira oração, o estagiário assume a função de Participante *Experenciador*, complementando o processo pelo que é percebido através do Participante *Fenômeno* por meio de uma oração projetada “que as turmas **eram** compostas por um grande quantitativo de alunos”. O trecho é finalizado por um *Processo* Relacional Possessivo (têm) para estabelecer uma relação de posse entre o Participante *Possuidor* (as turmas) e o *Possuído* (um número elevado de alunos), reforçando a percepção de que as turmas são “geralmente” (circunstância de modo – grau) lotadas.

(02)

“A instituição **possui** um espaço físico bastante agradável com todas as salas de aula climatizadas, o que de certa forma traz melhores resultados quanto à aprendizagem”. R15RS(2016)

No excerto (02), deparamo-nos com um *Processo* Relacional Possessivo, em que o *Participante* Possuidor (a instituição) estabelece uma relação de posse com o *Possuído* (um espaço físico bastante agradável), para argumentar com base na sua experiência que aulas ministradas em salas climatizadas oferecem melhores resultados na aprendizagem. Esse também é um dado que se adquire através da experiência da vida escolar como aluno ou como professor. Naturalmente, para afirmar que salas climatizadas geram mais aprendizagem, o discente-mestre deve ter vivenciado a experiência de forma prática. Desse modo, algumas questões estruturais, como o problema apontado no excerto (58) sobre salas lotadas, independem de o professor alterar a realidade, já que se trata de questões estruturais. No entanto, o professor pode apresentar uma postura ativa na busca de soluções inteligentes para o seu ambiente de trabalho.

2.2 A etapa da regência: o tempo da reflexão na ação

De acordo com o Dicionário *On line* de Português – Dicio – a palavra regência é um substantivo feminino que significa ação ou efeito de reger. Trata-se de uma palavra plurissignificativa que, no contexto do estágio, o verbo reger representa conduzir aula. Do ponto de vista do Sistema de transitividade, reger realiza um *Processo* material, uma ação, do *fazer* ou *acontecer*, referindo-se, portanto, às experiências do mundo externo.

Assim, depois de passar pela etapa de observação, que se refere às experiências do mundo da consciência, na etapa regência a postura do aluno deixa de ser passiva, passando a ser ativa em relação ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, na fase de regência, o licenciando deixa de ser expectador do que acontece na sala de aula, tendo em vista que essa é a oportunidade que o estagiário tem para ser protagonista, sujeito agente na condução da turma, tratando-a ao seu modo, conforme o seu planejamento. É, de fato, um período que colabora muito para o amadurecimento do licenciando do ponto de vista das experiências e do conhecimento pedagógicos essenciais à profissão docente.

Na escrita do gênero relatório de estágio, isso se confirma, pois os relatos desenvolvidos pelos estagiários para se referir à etapa da regência são basicamente construídos por *Processos* materiais, por ser um espaço para relatar as ações realizadas pelos discentes-mestres. Embora a predominância seja para *Processos* materiais, também encontramos outros tipos de *Processos*, como os mentais, relacionais, verbais, todos eles colaborando para indicar uma identidade docente.

Com base na fala construída em R15RS(2016) que diz: “na regência o licenciando assume a responsabilidade pela direção de atividades em sala de aula” [...] “isso implica em uma postura adequada”, percebemos que o “agir” ocorre por meio de reflexões, de comportamentos. Há uma mistura de *reflexão na ação* totalmente favorável à construção de comportamentos propícios para o amadurecimento das práticas pedagógicas.

Desse modo, embora haja uma recorrência de *Processos* materiais nos relatórios de estágio, na etapa regência, percebemos que essa fase não se trata apenas de registrar ações, fazeres, acontecimentos, uma vez que transcende a essa finalidade, pois outros *Processos* entram em cena para representar sentimentos, percepções, reflexões, identificações, comportamentos. Isso é o que as orações têm demonstrado, conforme trataremos na próxima seção.

3.2.2 Representação dos saberes da docência no Sistema de Transitividade – Etapa Regência

Experiência

(03)

“**Comecei a lecionar** a partir do dia 22 de março a 28 de maio. Nesse momento **elaborei** o projeto para vivenciar no decorrer do estágio. A primeira aula **foi fazer** a revisão do conteúdo trabalhado na aula passada, Número Atômico, onde utilizei o quadro branco e o livro didático; **auxiliei** os alunos na resolução de exercícios do livro”. R1KS (2013)

Como esperado para o contexto de situação, na etapa do estágio direcionada à regência, em que o discente-mestre/*Participante* Ator do processo verbal passa a reger a sala de aula, encontramos a presença de orações em que se desdobram *Processos* Materiais do tipo “fazer e acontecer”. Em “comecei a lecionar” temos uma oração intransitiva acompanhada de uma *Circunstância* de Extensão que informa a duração da ação, há, portanto, o envolvimento de um participante apenas, o Ator.

Nas outras duas passagens, as construções são transitivas com o envolvimento do *Ator* e da *Meta*. Em “foi fazer” o *Ator* – eu – registra sua participação através de um *Processo* Material do tipo criativo, considerando que a *Meta*, representada pelo projeto, é um participante que é trazido à existência no desenvolvimento do processo. A vivência de projetos traz possibilidades de

desenvolvimento de experiência, conhecimento e saberes pedagógicos, tornando-se necessário para a construção da identidade docente.

Na oração “auxiliei” observamos outro *Processo Material*, sendo do tipo transformativo, na categoria elaboração/operação, tendo em vista que a Meta – alunos - é afetada por uma mudança ou alteração em algum aspecto.

(04)

“Os conteúdos **foram vivenciados**, em boa parte, tradicionalmente, utilizando-se quase sempre do quadro e do livro didático, sendo reforçados através de práticas de exercícios. Em outros momentos **foram ministradas** aula com o auxílio de data show, notebook, práticas e recursos da internet”. R2JS (2013)

Neste excerto, destacamos dois *Processos Materiais* realizando orações distintas, organizadas em estruturas passivas, com sujeitos não explícitos, mas, pelo contexto de situação o *Participante Ator* é identificado como sendo o próprio estagiário enquanto que “os conteúdos” e “aula” cumprem respectivamente a função do *participante Meta*, tendo em vista que são afetados pela ação verbal.

Percebemos, portanto, o posicionamento do estagiário/participante ao reconhecer que suas práticas são pautadas por um fazer tradicional, “em boa parte”, conforme é destacado por ele, pois apenas “em outros momentos” são introduzidos recursos que podem favorecer uma aula menos tradicional.

Isso denota que o discente-mestre tem consciência da necessidade de planejar e ministrar aulas mais atrativas, ao promover, ainda que de forma implícita, uma autorreflexão. Podemos compreender também que as experiências da vida escolar que ele carrega enquanto aluno o faz entender o que representa uma aula significativa ou mesmo através dos estereótipos construídos inconscientemente em torno de aulas bem-sucedidas, aspectos que colaboram para a construção de uma identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados iniciais mostram que as escolhas feitas pelos estagiários dão pistas do que eles sentem, pensam e de como agem ao cumprirem os propósitos comunicativos do gênero relatório de estágio, constatação feita através da interpretação de Processos, Participantes e Circunstâncias presentes nas orações que compõem o corpus da pesquisa. A partir dessa evidência, entendemos que [...] “usar a língua significa fazer escolhas na envolvimento de outras escolhas” (HALLYDAY, 1978, p.52).

Percebemos também, que, de um modo geral, as categorias empíricas experiência, conhecimento e saberes pedagógicos são representadas e reconhecidas pelos estagiários em seus textos como sendo importantes para a formação, visto que enaltecem muito em suas falas a necessidade de haver professores atuando em sua área, com sólida formação acadêmica, o que, para eles, representa poder e status para instituição de ensino, considerando que, no período analisado, não tínhamos na região do Sertão do Submédio do São Francisco, território onde o Instituto Federal está inserido, professores com formação em Química; destacam a importância de experimentar diversas situações no cotidiano escolar e, dão pistas de ações que se vinculam aos saberes pedagógicos, muito voltados às práticas.

REFERÊNCIAS

BEBER-SARDINHA, T. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. Delta, v. 16, n. 2., p. 323-367, 2000.

_____. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus Contextos de Uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S.R S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa* – 1. ed – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M D. *Linguística sistêmico funcional: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fé: Universidade Nacional Del Litoral. Waldhuter Editores, 2008.

GOUVEIA, C. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 24 jan/jun. 2009.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

_____ *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold Publishers. 1985.

_____ *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold Publishers. 1994.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C.M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold Publishers. 2004.

_____ C.M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London. Edward Arnold Publishers. 2014.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEBERLE, Viviane M. *Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil*. DELTA, v.34.n.1. p. 82-112, 2018.

MARTIN, J. R. ROSE, D. Interacting With Text: the role of dialogue in learning to read write. In: *Foreign Languages in China*, Beijing 2007. construção de sentidos

MENDES, W. V. *As circunstâncias e a construção de sentidos no blog*. Pau dos Ferros: UERN, 2010. (Dissertação de mestrado)

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. In: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade de professor. In: Fazenda, C.A. (orgs). *Didática e Interdisciplinaridade*. 17. ed Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROSE, D. *Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy teaching*. To appear in Proceedings of the 36th Interational Systemic Funcional Congress, Beijing, 2009.

SILVA, W. R. *Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro*. RBLA, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, M. M. *Transitividade e construção de sentidos no gênero editorial*. Tese de Doutorado. UFPE/Recife, 2006 (Tese de Doutorado).

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. England: Arnold, 2014.

VIAN JR, O.; SOUZA, M. M. *Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa no contexto brasileiro*. Odisseia, Natal, RN, v. 2. esp., p. 185-203, 2017.

EDUCAÇÃO CEARENSE DE ALUNOS SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS REMOTAS

Ítalo Santos Ferreira¹
Jaiza de Oliveira Moura²
Laiane Soares de Oliveira³
Francisco Ebson Gomes-Sousa⁴

INTRODUÇÃO

No contexto pandêmico causado pelo novo coronavírus, em que afetou diversas áreas, principalmente a educacional, foi necessária a criação de diversas estratégias e metodologias de ensino na tentativa de amenizar os danos causados devido ao distanciamento social obrigatório que perdurou por muito meses, medida esta necessária para o combate ao vírus.

Diante desta medida, a solução mais viável, debatida pelos governos e instituições de ensino, para dar continuidade às atividades inerentes ao ensino e aprendizagem, deram-se de forma remota, respaldando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 9.394/96, onde prevê que “o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

¹ Graduando em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: italo.ferreira95405@alunos.ufersa.edu.br;

² Graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: jaiza.moura@alunos.ufersa.edu.br;

³ Graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: laiane.oliveira@alunos.ufersa.edu.br;

⁴ Professor Mestre do curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

Além disso, no dia 17 de março de 2020, a Portaria N^o 343/2020, publicada pelo Ministério da Educação, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais em andamento por “por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação”. (BRASIL, 2020).

As aulas remotas/online, apresentam desafios diversos, voltando nosso olhar para a educação de surdos, a presente pesquisa foi desdobrada a partir de nossa experiência de estágio supervisionado em Libras como L1 (primeira língua) no caráter de observação, que percebemos algumas nuances entre o fazer pedagógico proporcionado por esta prática, assim como, o contexto de ensino remoto emergencial que se instaurou no início de nossas observações dentro do curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA com o estágio nesta modalidade de ensino.

Desta maneira, este trabalho tem pretende relatar e analisar, através de um relato de experiência, as observações das aulas de Libras de uma professora surda do Ensino Médio, de uma Instituição de Ensino situada no Estado do Ceará em regime de ensino remoto, e trazer reflexões sobre como se deu ensino-aprendizagem nesse período de aulas remotas com os alunos surdos desta escola.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS EM TEMPOS PANDÊMICOS

O estágio supervisionado nos proporcionou várias experiências interessantes, com ele a gente busca nos aperfeiçoar no ensino, com isso, Scalabrin e Molinari (2013) nos falam que:

O Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com

quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrentam menos dificuldades futuramente. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 09).

Com isso o estágio nos oferece experiência, nos dá oportunidade de observar antes de começar no campo em que atuaremos, isso, para quem nunca teve a oportunidade de ter um contato com a área que escolheu, ajudará bastante.

Ainda segundo Scalabrin e Molinari (2013, p. 05):

[...] o estágio supervisionado deve acontecer durante a vida acadêmica começando com a observação, com atividades complementares, práticas pedagógicas e isso acabarão proporcionando mais probabilidade de sucesso no estágio e na sua formação profissional.

Com o estágio de observação nos proporcionará métodos de ensino que possamos utilizar de acordo com os que foram observados e também para que possamos ver os métodos que não utilizaremos durante nossa profissão, por isso é tão importante o estágio durante nossa formação, para que tenhamos um norte de como começar.

De acordo com Pereira (2018), o estágio nos ajuda a refletir e a formar uma nova identidade, sendo assim deixando o estagiário mais perto de conseguir alcançar sua profissão com menos dificuldade para também ir conhecendo pessoas que provavelmente iriam está no seu dia a dia profissional, essas dificuldades serão menos ainda se houver orientações antes de se iniciar uma prática, com isso, não só as práticas como também as observações é de suma importância para o futuro professor para se ter uma ideia em respeito da sua atuação, sendo o estágio uma ferramenta para o estagiário melhorar suas metodologias na área que atuará.

Lobato e Bentes (2020) relatam que:

[...] as salas de aula se tornam espaços para mostrar como funcionam as relações dos professores com os alunos, bem como do processo de ensino e de aprendizagem na prática, além de ser um excelente espaço para que o estagiário perceba quais as tendências

pedagógicas são mais utilizadas, tornando-se capaz de, por exemplo, compreender o papel do professor na construção, transformação e formação de um cidadão “crítico e atuante” na sociedade. (LOBATO; BENTES, 2020, p. 418).

Vejam os que não é diferente no estágio supervisionado que aconteceu de forma remota, em ambos nos mostra o que é importante para que possamos atuar futuramente de forma bem-sucedida. Diante do cenário atual de 2021, os professores tiveram que se aprofundar nas tecnologias, onde segundo os autores Firmino, Farias, Leite e Martins (2021) eles tiveram que ir melhorando sua prática e inserindo em suas aulas as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

As tecnologias de hoje em dia são avançadas, trazendo assim melhorias para quem utiliza, trazendo avanços para o ambiente educacional em duas posições, na de estratégias para entender as mudanças do mundo quanto nas produções de conhecimento pedagógico sobre ele, e ainda auxiliando quem utiliza-os no cenário tecnológico (ALÒ *et al.*, 2020). Diante dessa situação pandêmica que atingiu todo o mundo, os professores tiveram que se adaptar ao novo campo educacional obrigatório e não é possível falar de uma mudança tão inesperada assim sem mencionarmos o currículo que é o que norteia os professores.

Por tanto, essa mudança afetou o currículo educacional pois de acordo com, Sacristán (2000, p. 9) que remete a esta reflexão, argumentando que “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”, e afirma, ainda, que o tema central da análise de prática de ensino está em ver como se cumpre a função cultural da escola. Para a equipe do curso de Letras-Libras, isso significa compreender que o currículo traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que estão latentes nas relações sociais de uma época.

CENÁRIO PANDÊMICO EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

O Estado do Ceará, assim como os demais estados do Brasil, foi atingido pelo vírus do novo coronavírus, e devido às medidas de prevenção orientadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), afetou de forma significativa o cenário político, social e educacional (BRASIL, 2020). Dessa maneira, destacamos aqui algumas medidas sociais utilizadas pelo governo do Ceará, e assim, evidenciar em nossas discussões os efeitos dessas tomadas de decisões.

Em uma publicação feita no site oficial do Estado do Ceará (ceara.gov.br), onde o texto redigido pela assessoria de comunicação da secretaria de Educação (ASCOM SEDUC) (CEARÁ, 2021), trata das ações governamentais para dar acesso a educação aos discentes, sendo: aquisição de tablets e chips com planos de 20GB mensais para alunos de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e também alunos de baixa renda do Ensino Superior.

Segundo ainda, o site oficial do Estado do CE, os professores da rede Estadual também seriam beneficiados com alguns equipamentos tecnológicos para assim garantir uma educação melhor e de qualidade. Dentre os equipamentos estão notebook e, posteriormente, kits de gravação (CEARÁ, 2021). Vale ressaltar que também houveram algumas iniciativas de produções de pesquisas pelo governo do estado, sendo uma delas o livro “Educação do Ceará em Tempos de Pandemia - Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender” (SANTANA *et al.*, 2021) que deu suporte a compreender muitas das práticas apresentadas neste ensino nas escolas deste estado.

METODOLOGIA

Os procedimentos utilizados para elaboração deste trabalho foram por meio de observações realizadas em aulas de uma professora surda lotada em uma Instituição de Ensino Fundamental

e Médio, situada na cidade de Fortaleza - CE, ainda na modalidade de aulas remota/online, sendo a classe integrada por quatro alunos surdos participantes.

Foram observados: os perfis dos alunos; as tecnologias utilizadas pela professora seus métodos de ensino; quais as estratégias de ensino utilizadas; dificuldades encontradas pelos alunos em participar das aulas compreender o conteúdo ministrado; os obstáculos encontrados pela professora; quais currículos foram explorados pela professora decorrer das observações, como o docente avaliava seus alunos; duração das aulas neste formato remoto/online, como acontecia as interações entre os alunos e a professora em sala virtual, essas são questões essenciais para que pudéssemos compreender as ações em seus pontos positivos ou negativos.

O método de pesquisa utilizado foi a descritiva (GIL, 2010). Essa pesquisa é qualitativa através do método indutivo, em que abrange um conjunto de métodos que podemos usar para obter dados e resultado para complementar nosso trabalho, como por exemplo; questionários, entrevistas, documentos e também o método da observação que foi justamente a que usamos para chegarmos aos resultados do nosso trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações realizadas em sala de aula remota, em uma escola situada em Fortaleza/CE, proporcionaram de maneira clara, um grande embasamento para que pudéssemos identificar e analisar as vivências dos alunos surdos, e também, da professora durante esse período remoto em sala de aula. Além disso, a observação da prática docente, aliada a formação em Licenciatura em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos possibilitou verificar as soluções\melhorias que pudessem melhorar a qualidade do aprendizado de cada aluno.

Em primeiro lugar devemos levar em consideração o cenário educacional atual, a qual tratamos deste tema no tópico anterior. Com a mudança repentina da modalidade de ensino, presencial para remota/online, houve dificuldades de adaptações, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos docentes, que por sua vez, necessitaram de formações acadêmicas que abrangessem de forma clara e objetiva de como deveria ser conduzido os momentos remotos/online, tendo em vista a necessidade de o professor precisa dominar plataformas como: *Google Acadêmico*, *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *Google Drive*, *Google Forms*, edição de vídeo, gravação, entre outros.

Diante dessa problemática inicial, formação dos profissionais da educação, sendo necessário esse debate para que, diante das análises feitas em observação das práticas profissionais da professora lotada na Escola escolhida para observação, possamos levar em consideração todos os planejamentos, adaptações, recursos disponíveis.

Análise das aulas síncronas e assíncronas

As aulas síncronas são aquelas que acontecem ao vivo, contendo alunos e professor em uma mesma sala virtual (usando aplicativos como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* e outros, por exemplo). Aulas assíncronas são aquelas em que o professor insere em alguma plataforma virtual (*Google Classroom*, *SIGAA*, *WhatsApp*) atividades, vídeos ou textos.

Tendo conceituado os termos, analisamos três aulas síncronas, e uma aula assíncrona a qual participamos. Durante a observação do estágio supervisionado no período de 03 de agosto de 2021 a 26 de outubro de 2021, houve eventos na escola, atividades de planejamento, reuniões e ou cancelamento de aulas.

As aulas, aconteceram nas terças-feiras, no período da tarde, a partir das 13h, e tinha duração média de 1h30min (uma hora e trinta minutos), e participavam 4 alunos surdos, dois homens e duas

mulheres, que cursavam o 2º ano do ensino médio. É importante mencionar que havia, com constância, eventuais atrasos, seja pela docente o que nos remeter a pensar sobre seu planejamento e ou dificuldades de conexão ou com os equipamentos, ou pelos alunos, que não tinham o hábito de entrar pontualmente nas aulas. Assim, iremos discorrer primeiramente a nossa análise acerca da docente e posteriormente dos discentes.

Segundo Libâneo (1991) fala que o planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. Desta maneira, podemos inferir que a profissional da educação falhou nesse sentido de organização das aulas síncronas. A ferramenta utilizada por ela, o *Google Meet*, permite agendamento de diversos links, possibilitando ao usuário cadastrar e inserir os links na ementa/plano de aula. Desta maneira, facilitaria a interação entre aluno-professor na disponibilização do acesso a aula.

A metodologia utilizada em sala de aula pela professora, foram em sua maioria, aulas dialogadas e expositivas. As aulas dialogadas compreenderam momentos de conversas com os alunos. No primeiro dia de aula observada, foi o momento onde ocorreu o fim do semestre, então a professora buscou analisar as perspectivas de aprendizagem de cada aluno, assim como o planejamento educacional futuro deles.

Avaliamos esse momento como muito importante, tendo em vista que, segundo o conceito do filtro afetivo de Krashen (1985), as relações afetivas impactam diretamente no aprendizado, ou seja, se o aluno estiver com alto nível de estresse, ansioso ou com medo de errar a teoria imposta a ele em sala de aula não será efetiva.

Segundo a Agência Brasil, em pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), revela que no Brasil 80% da população ficou ansiosa durante a pandemia (GANDRA, 2020). Dessa maneira, concluímos que o diálogo com os alunos é de suma importância para o seu desenvolvimento dentro de sala de aula. Conhecer e compreender o aluno é uma estratégia

excelente para que nos planos de aula, seja pensado no individual de cada discente com o intuito de buscar desenvolvê-lo ainda mais.

Segundo Skliar (1988), onde afirma que a surdez é uma experiência visual, podemos verificar a necessidade de aulas expositivas, para que a experiência do surdo seja melhorada. De fato, a professora utilizava recursos visuais, como imagens e apresentação em slides, porém sentimos a falta de alguns recursos visuais e interativos, como, por exemplo, jogos digitais, onde poderia ser utilizado a plataforma *wordwall*⁵, onde poderia criar jogos interativos para revisar o conteúdo ministrado em sala de aula. Este recurso poderia substituir, por exemplo, atividades feitas na ferramenta *word* do pacote *office*.

Quanto aos alunos participantes da aula, observamos que os mesmos tinham diversos níveis linguísticos, além de idades diferentes. Os discentes eram dispersos, alguns participavam, outros não prestavam atenção na aula da professora. Nesse período de observação, sentimos a carência de um trabalho mais individual com cada aluno. Veja, se existem alunos com diversos níveis linguísticos, isso significa que a compreensão de cada é diferente, necessitando de um olhar mais atencioso dentro desta especificidade.

CONSIDERAÇÕES SEMI-FINAIS

Percebemos grandes mudanças no cenário do ensino remoto e a volta às atividades presenciais hoje fortalece ainda mais as condições necessárias de melhorias e democratização do acesso à internet. Vemos na pesquisa que as aulas remotas observadas em Libras, os desafios são semelhantes aos do ensino para ouvintes, em que se exige mais atenção, paciência, novas metodologias, novas estratégias para que o docente possa atingir positivamente o seu objetivo, que é passar conhecimento na língua visual espacial, com engajamento e aprendizado efetivo.

⁵ <https://wordwall.net/pt>

O ensino para alunos surdos é um ensino que depende do aspecto visual para atingir um ensino-aprendizagem mais eficiente, a professora a qual observamos, utilizava de imagens, vídeos e foi possível ver o quanto alguns alunos interagiram nesse momento da aula, mas também vimos que outros não interagiram tanto, acreditamos que por conta das dificuldades que eles tiveram em se adaptar no novo ensino, às redes tecnológicas e o próprio processo de saúde física e mental das pessoas decorrente da pandemia e isolamento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/19394.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19*. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de educação. *Educação do Ceará em tempos de pandemia: docências - novas formas de ensinar e aprender*. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempo_de_pandemia_docenciasv3.pdf. Acesso em 16 de nov. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. EDUCAÇÃO. *Governo do Ceará vai adquirir 28 mil notebooks para uso de professores da rede estadual*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/07/05/governo-do-ceara-vai-adquirir-28-mil-notebooks-para-uso-por-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller; BARBOSA, Heloiza. *Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo*.

Revista e-Curriculum, vol. 4, núm. 2, junio, 2009. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil

GANDRA, Alana. AGÊNCIA BRASIL. *Pesquisa revela aumento da ansiedade entre brasileiros na pandemia*. Disponível em: <https://agencia.brasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-10/pesquisa-revela-aumento-da-ansiedade-entre-brasileiros-na-pandemia>. Acesso em: 12 de nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis*. London: Longman. 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LOBATO, Huber. G; BENTES, José. A. O. O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v.11, n.31, p. 413 - 439, abril. 2020.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 13 de nov. 2021.

PEREIRA, I. M. S. et al. Relato de experiências do estágio supervisionado na universidade e no campo. *Revista Educação em Foco*, Piauí, n. 10, p. 226 – 234, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno.; GOMES, Perez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández. *Metodologia de pesquisa*. 3. Ed. – São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 624 p.

SCHMITT, D. C; BUGALHO, D. K; KRUGER, S. D. *Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela covid-19*. Disponível em: <<https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3133/2256>> Acesso em 13 Nov 2021.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL SOB O VIÉS DA LINGUAGEM ESPECIALIZADA

José Marcos Rosendo de Souza¹
Wellington Vieira Mendes²

INTRODUÇÃO

É notória a relevância que os Estudos Terminológicos assumem neste século, tendo em vista o advento da evolução científica e tecnológica, isto é, a intensa e a massiva produção tecno-científica, além do intercâmbio de informações entre diferentes nações, faz emergir conhecimentos especializados de diferentes áreas, os quais são difundidos em objetos que apenas a Terminologia poderia dar conta de compreendê-los.

Nesse interim e acompanhando a evolução dos estudos da linguagem, principalmente, ao que se refere o aprofundamento na compreensão da língua, surge, na Grã-Bretanha, durante os anos de 1950/1960 (MENDES; SOUZA, 2019), as proposições que se referem à Linguística Sistêmico-funcional (LSF) propostas principalmente pelo linguista inglês Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018).

Assim sendo, propomo-nos com este breve capítulo apresentar a LSF enquanto área especializada. Nossa escolha justifica-se pelo seguinte motivo: por ser uma área do conhecimento relativamente jovem, quando comparada a outras correntes teóricas, a LSF apresenta-se em pleno desenvolvimento científico, logo um campo favorável aos estudos terminológicos.

¹ Professor Adjunto na Universidade Estadual do Ceará; e estagiário no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAPF).

² Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UERN).

Para tanto, pretendemos realizar um levantamento bibliográfico acerca da LSF e em contrapartida fazer a discussão acerca dos aspectos que a caracteriza enquanto área especializada. Contudo, salientamos que o nosso intento neste momento é apenas de apresentar essa área e, para tanto, acreditamos que uma pesquisa bibliográfica com viés descritivo dará conta disto.

Assim, nosso capítulo inicialmente traz essa breve apresentação; em seguida correlacionamos os pressupostos teóricos sobre conhecimento e linguagem especializada, com o intuito de consolidarmos as nossas inferências sobre a LSF enquanto área especializada; e por fim apresentamos a nossa conclusão sobre o objetivo pretendido com esta pesquisa. Logo, na próxima seção trazemos algumas perspectivas que contemplam nossa intenção.

A LINGUAGEM ESPECIALIZADA DA LSF

Não há como mensurar cronologicamente o surgimento das linguagens especializadas, o fato é que essa é intrínseca à comunicação humana, isto é, considerando que o homem seja um ser provido desta competência e que está em sociedade o permite vivenciar e registrar cognitivamente sua realidade, em dado momento de sua existência ele manifestou uma linguagem mais próxima e complexa daquilo que compreendemos como linguagem especializada.

Desse modo, em dado momento da história humana, podemos inferir que a linguagem especializada se manifestou, não como algo mágico, mas dada a necessidade de o homem representar determinados objetos de sua realidade. Isso corroborado por Hoffmann (2015, p. 21) ao afirmar que

É evidente que as linguagens especializadas desenvolveram-se muito antes e que os princípios da pesquisa terminológica remontam a um passado distante. Sua origem provavelmente está relacionada à especialização de atividades humanas, resultante da divisão de trabalho, e no entendimento linguístico correspondente.

Com base nisso, é possível compreender que conforme a atividade humana se complexifica, mais complexa se torna a linguagem, ou seja, o trabalho humano se tornou determinante para que ocorresse o refinamento da linguagem, no sentido de que hoje seja possível, momentaneamente, determinar o que é linguagem comum e o que é linguagem especializada. É oportuno salientar que, ao afirmarmos isso, não pretendemos cristalizar, engessando aquilo que pertence à linguagem comum e aquilo que pertence à linguagem especializada. Contudo, ela apresenta características que lhes marcam como pertencente ao campo das especialidades.

Hoffman (2015, p. 42) ainda salienta que a formação das linguagens especializadas além de estarem diretamente ligadas a divisão do trabalho, ainda são produtos da “[...] evolução contínua das forças produtivas e do aperfeiçoamento dos processos de produção, mas também em função dos progressos no pensamento teórico abstrato”.

Nesse sentido, a linguagem especializada que pretendemos apresentar está diretamente ligada às inferências daquele teórico ao afirmar que o “progresso no pensamento teórico abstrato” é oportuno para o desenvolvimento das linguagens especializadas.

Então, a linguagem especializada presente na LSF é resultante do desenvolvimento da Linguística enquanto ciência, e pode-se dizer que surge como contraponto à perspectiva formalista da língua. É necessário destacar que este posicionamento teórico, formal, se desdobra em diferentes perspectivas de análise e de descrição linguística e tem como principais expoentes Ferdinand de Saussure (estruturalista) e Noam Chomsky (gerativista).

Assim, de acordo com Lima (2010, p. 28), o movimento estruturalista apresentou uma abordagem que privilegia estruturas e sistemas “[...], um conjunto formado por diversas partes relacionadas entre si”. E consequente ao movimento gerativo, esse compreendeu a dinâmica da língua como parte integrante do indivíduo, um constructo inato, que subjaz o desempenho linguístico (CHOMSKY, 1978). Não é nossa intenção aprofundar os

aspectos teóricos e conceituais desses princípios, todavia citá-los aqui é preponderante para compreender os contrapontos propostos pela LSF e suas especificidades enquanto área especializada dos estudos da linguagem.

Podemos inferir que a linguagem especializada presente na LSF surge da necessidade de se (re)pensar a língua para além da forma, tendo em vista que a própria linguagem especializada também tem a função de representar esse pensamento. Desse modo, a partir do momento em que se pensou a língua para além do sistema e da estrutura, ocorreu a necessidade de se conceitualizar os aspectos que possibilitariam essa mudança de perspectiva linguística.

Sobre a abordagem denominada LSF, Mendes e Souza (2019) a situam dentro de uma rede funcional, na qual os significados, os valores e as formas mobilizam escolhas que se instauram na e pela estrutura linguística. Ainda segundo os autores, a LSF

[...] compreende a língua como redes de sistemas linguísticos, em cuja interconexidade configuram-se as possibilidades de construir e interpretar significados nos contextos sociais nos quais esses mesmos sentidos se manifestam, reconhecidamente em textos. Admitir a teoria por esse viés implica, simultaneamente, sustentá-la na sua natureza funcional, posto que os significados, os valores, as formas de manifestação da vida é que mobilizam as escolhas operadas na estrutura da gramática da língua, e não o contrário, como a tradição clássica e/ou os estudos de base formal tentam imprimir (MENDES; SOUZA, 2019, p. 605).

Assim, os estudos especializados que compreendiam a língua dentro de um determinado campo científico se reconfigura, não apenas em termos de mudança de perspectiva, mas em nível linguístico, tendo em vista que para denominar e conceitualizar a perspectiva linguística apresentada por Mendes e Souza (2019) movem-se diferentes tipos de conhecimentos, sobretudo o linguístico-especializado. Então, ao compreendermos o desenvolvimento da LSF como parte do fazer científico-humano,

passamos a entender que se torna mais complexo a produção do conhecimento especializado dentro dessa área.

Nesse interim, ressaltamos que enquanto área especializada, a LSF apresenta características que a distingue de outras áreas, como a estruturalista, a gerativista, por exemplo. Quanto as características, Hoffmann (2015, p. 40, *inserção nossa*) afirma que elas se apresentam de modo diverso, em

[...] recortes de elementos linguísticos e de suas relações estabelecidas em textos de uma temática delimitada. [Além disso, possui] [...] intenção comunicativa ou da finalidade da ação comunicativa, mas sim do conteúdo ou do tema da comunicação.

Então, ao relacionarmos as inferências propostas por Hoffmann (2015) com as nossas discussões, compreendemos que a LSF enquanto área especializada apresenta características prototípicas que não são encontradas em outras áreas que comportam os estudos linguísticos, como por exemplo, o léxico especializado e a temática.

Sobre o léxico especializado, convém apresentar as seguintes definições: a primeira é apresentada por nós durante o doutoramento, a qual foi construída com base na Teoria Comunicativa da Terminologia; assim, compreendemos o léxico especializado como parte integrante do repertório cultural, social e cognitivo de grupos linguísticos específicos (ROSENDO-SOUZA, 2020).

Nesse sentido, entendemos que a LSF possui um léxico próprio, construído e reconstruído com base na interação de seu grupo linguístico (composto por cientistas, pesquisadores e estudantes que desenvolvem pesquisas nessa área) com a realidade científica a qual pertencem. A segunda definição é apresentada com base na distinção entre Léxico Geral e Léxico Científico proposta por Rosendo-Souza e Lima (2021).

Compreendemos como Léxico Geral o conjunto de palavras que são usadas em situações corriqueiras, no cotidiano da atividade humana e, contrapondo-se a esse, o Léxico Científico usado em diferentes áreas

das ciências, logo em contextos específicos de comunicação (ROSENDO-SOUZA; LIMA, 2021, p. 146):

Os autores, ao definirem o léxico científico, apontam para o repertório de termos que são usados nas diferentes áreas e contextos particulares da comunicação científica, o que para o nosso nicho identificamos terminologias que aludem conceitos que não são encontrados em áreas como Economia, Ciências e até mesmo dentro da Linguística enquanto grande área científica. Para fins de exemplificação do repertório terminológico que circula na LSF, situamos a seguir uma lista com alguns termos identificados no *corpus* LSF-TERM³ (ROSENDO-SOUZA, 2022) (*corpus* que reúne os termos da LSF coletados das teses, do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), produzidas no período de 2019-2021):

Quadro 1. Termos da LSF

Termo	Tese
Ambiente Cultural	Análise sistêmico-funcional da transitividade do português brasileiro: usos dos processos mentais no texto acadêmico tese de doutorado, Autora: Anikele Frutuoso (2021).
Ambiente Situacional	
Ambiente Contextual	
Contexto	
Ambiente Social	
Contexto de Cultura	Usos dos processos existenciais em teses de doutorado: um estudo sistêmico-funcional do português brasileiro, Autora: Cícera Alves Agostinho de Sá (2021)
Contexto de Situação	
Elemento	
Circunstancial	
Função experiencial	
Função lógica	

Fonte: Rosendo-Souza (em desenvolvimento)

Salientamos que nosso intento não é listar todas as unidades terminológicas identificadas naquele *corpus*, tendo em vista que é

³ Pesquisa em desenvolvimento como parte das atividades requeridas pelo estágio de pós-doutorado da Universidade do Estado do Rio Grande Norte, CAPF.

uma pesquisa em fase de desenvolvimento e não há como mensurar o quantitativo de terminologias presentes na LSF. Contudo, esse excerto apresentado no quadro 1 nos serve para comprovar que aquelas terminologias são recorrentes nos textos especializados, teses de doutorado, que versam sobre LSF.

Além disso, acreditamos que os objetivos propostos ao realizar a análise linguística com base na LSF se configuram também como característica própria da comunicação e linguagem desse campo científico, isto é, a descrição linguística, por exemplo, que tomam por balizamento a LSF, compreendem que a linguagem tem por base “[...] a tese de que os significados se estabelecem por meio da interrelação entre sistemas, que se intercomplementam e projetam tais sentidos, numa espécie de modelo estratificado de língua” (MENDES; SOUZA, 2019, p. 606).

Todavia, é evidente que as características de uma área especializada não se encerram no seu vasto acervo terminológico, até porque essas unidades lexicais transitam entre as diferentes áreas científicas e do léxico especializado para o léxico comum.

Outra marca característica, para além dessas já apresentadas, são os conceitos que sustentam os pressupostos de uma área especializada. E aqui situamos os principais conceitos que pertencem à LSF para corroborar nossas inferências e, para tanto, recorreremos a Mendes e Souza (2019, p. 610), ao apresentarem as três metafunções responsáveis pela construção de sentidos em uma oração ou em um texto, por exemplo,

[...] o sistema realiza três metafunções: (i) ideacional – responsável por expressar as experiências do sujeito, incluindo o mundo externo e o mundo interno de sua própria consciência; (ii) interpessoal: responsável por estabelecer e manter as relações entre os interactantes: estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir etc.; (iii) textual – responsável por manter ligações entre a própria linguagem e as características da situação de interação, organizando os significados ideacionais e interpessoais como discurso [...]

Os conceitos apresentados pelos estudiosos aludem às metafunções estabelecidas para o desenvolvimento do conhecimento especializado na área da LSF e, com isso, evidenciamos as possibilidades de demarcá-la enquanto área especializada dos estudos da linguagem. Assim, o pensamento de Hoffmann (2015, p. 40) subsidia nossas inferências quanto a existência da linguagem especializada da LSF, pois segundo o teórico

[...] não há uma classificação absoluta que permita recorrer a outros critérios além do conteúdo ou da temática da sublinguagem, não se pode afirmar com segurança quantas sublinguagens teria uma linguagem (segundo algumas concepções, os dialetos e os socioletos seriam considerados sublinguagens).

Apesar de apresentar inúmeras especificidades quanto as suas características, a linguagem especializada se expressa, conforme Hoffmann (2015), de modo mais claro pelo seu léxico. Entretanto, ainda de acordo com o teórico, não se pode ignorar também enquanto parte do repertório de características o uso de categorias gramaticais, construções sintáticas e estruturas textuais prototípicas da área especializada. Nesse sentido, podemos compreender que a LSF apresenta uma linguagem especializada que é específica para esse campo da linguística, pois apresenta léxico especializado próprio, forma, conteúdo, conceitos que, como bem salientamos, não estão presentes em outras áreas especializadas das Ciências da Linguagem. A seguir encerramos nossas discussões com a conclusão, tendo por base o desenvolvimento realizado nesse tópico.

CONCLUSÃO

Os estudos que se referem à Linguagem Especializada se apresentam em pleno desenvolvimento. Logo, é notória suas contribuições para ampliação do repertório de conhecimentos que subjaz às áreas especializadas. Pensando nisso, nos propusemos com

esse capítulo apresentar a LSF enquanto área especializada, isto é, com base nas discussões apresentadas reunir e expor as especificidades desse campo científico.

Desse modo, a partir da exposição realizada, compreendemos que a LSF apresenta um repertório de características, como: léxico especializado, temática, conteúdo, forma e objetivos que nos permite identificar a Linguagem Especializada da Linguística Sistêmico-Funcional.

Entretanto, é necessário salientar que este texto é apenas um embrião para outras pesquisas que pretendem estudar as especificidades da linguagem especializada, sobretudo, da que está presente em gêneros textuais especializados que versem sobre a LSF.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

HOFFMANN, Lothar. *Grundbegriffe der Fachsprachenlinguistik*. Tradução Maria José Bocorny Finatto. Revisão Cristiane Krause Kilian e Leonardo Zilio. In: FINATTO, Maria José Bocorny; Maria ZILIO, Leonardo. *Textos e termos por Lothar Hoffmann*. Porto Alegre: Palotti, 2015.

HOFFMANN, Lothar. *Grundbegriffe der Fachsprachenlinguistik*. Tradução Maria José Bocorny Finatto. Revisão Cristiane Krause Kilian e Leonardo Zilio. In: FINATTO, Maria José Bocorny; Maria ZILIO, Leonardo. *Textos e termos por Lothar Hoffmann*. Porto Alegre: Palotti, 2015.

HOFFMANN, Lothar. *Die Rolle der Fachsprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts*. Tradução Minka Pickbrenner. Revisão Leonardo Zilio. In: FINATTO, Maria José Bocorny; Maria ZILIO, Leonardo. *Textos e termos por Lothar Hoffmann*. Porto Alegre: Palotti, 2015.

LIMA, Jonas Pereira. *A teoria glossemática de Louis Hjelmslev numa perspectiva historiográfico-linguística*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal (UFG) de Goiás, [S. l.], 2010.

MENDES, Wellington Vieira; SOUZA, Maria Medianeira. Linguística Sistemico-funcional: contextos, usos e significados. *Macabéa*, volume 8, número 2, jul.-dez., 2019. Acesso: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1957/1433>> Data de acesso: 26 de setembro de 2022.

ROSENDO-SOUZA, José Marcos. *Um estudo dos Sinais-termo das plantas medicinais falados por Surdos*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2020.

ROSENDO-SOUZA, José Marcos; LIMA, Edmar Peixoto de. A Definição Terminológica em um dicionário de Libras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 143-162, ago. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321-10esp2032.

IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS: UMA BREVE REFLEXÃO

João Paulo de Sena Brito¹
Francisco Eurimar da Silva²
Sarah Maria Forte Diogo³

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei nº 10.436/02, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda, apoiando sua difusão, garantindo o atendimento e efetiva inclusão às pessoas Surdas ou com deficiência auditiva em instituições públicas, além de fomentar o ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Licenciaturas (BRASIL, 2002).

Alguns anos depois, para regulamentar essa lei, em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.526, no qual é notado um grande avanço para o uso da Língua de Sinais no processo educacional bilíngue de alunos Surdos, já que a coloca em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, com um ensino que consiga levar em consideração suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2005).

Atualmente, com a Lei nº 14.191/21, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, é garantido o ensino bilíngue em todo o percurso formativo dos estudantes Surdos, junto

¹ João Paulo de Sena Brito, Graduando em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE, e-mail: joaopaulo.brito@aluno.uece.br

² Francisco Eurimar da Silva, Graduando em Letras na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE, e-mail: eurimar.silva@aluno.uece.br

³ Sarah Maria Forte Diogo, Doutora em Letras- Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e-mail: sarah.forte@uece.br

com a necessidade das escolas fornecerem um apoio educacional especializado, materiais e metodologias que atendam sua necessidade e professores com formação adequada, para que, assim, partindo da aprendizagem em Libras, esses alunos consigam tomar como base os elementos linguísticos dessa língua, de maneira a possibilitar o aprendizado da Língua Portuguesa como seu segundo idioma (BRASIL, 2021).

Partindo deste pressuposto, compreende-se que é a partir do aprendizado da sua língua natural, a língua de sinais, que os alunos Surdos terão um desenvolvimento sadio do bilinguismo, já que a aprendizagem “tem na L1 a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2.” (LODI, 2004, p. 31). Esclarecemos aqui a definição de L1 e L2 nesse trabalho empregadas, que segundo Almeida *et al* (2015, p. 31) “o termo L1 refere-se a primeira língua do sujeito, com a qual se constroem as significações e a constituição de novos conceitos; já o termo L2 refere-se às outras línguas que ele poderá vir a aprender.”.

Dessa forma, o principal objetivo do presente trabalho é apresentar uma reflexão teórica a respeito da importância da Língua de Sinais, língua natural da Comunidade Surda, aqui especificamente a Libras, no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para aqueles que fazem parte desta comunidade.

Para o embasamento da temática, fizemos uso de consulta bibliográfica de alguns teóricos e autores como Lodi (2004), Pereira (2014), Almeida *et al* (2015), Soares (1988), entre outros, bem como a legislação disponível a esse respeito. Com isso ambicionamos apresentar os impactos que o bilinguismo, dentro da proposta bilíngue de ensino, produz no processo de ensino-aprendizagem dos Surdos, bem como os processos de letramento efetivados nas duas línguas, seguindo um modelo em que esses sujeitos tenham sua língua e cultura respeitadas ao mesmo tempo em que entram em contato com a língua da comunidade majoritária ouvinte.

ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SURDOS: BILETRAMENTO E FORMAÇÃO DO SUJEITO ATRAVÉS DA SUA LÍNGUA NATURAL

O debate envolvendo a Comunidade Surda, a utilização da língua de sinais em seu processo educacional e o biletamento, vem cada vez se aprofundando nos últimos anos, o que é importante, visto que os Surdos estão inseridos numa sociedade com língua majoritariamente oral e que assim reflete-se a exigência de que aqueles ditos “diferentes” se adaptem a isso.

O uso do “Oralismo” na educação dos surdos perdurou por muito tempo como forma oficial de ensino, onde a Língua Portuguesa era ensinada de maneira oral, em um entendimento da língua enquanto código, um conjunto de regras a serem decoradas, para posteriormente serem utilizadas (PEREIRA, 2014).

Sob essa influência, o processo de ensino-aprendizagem era totalmente prejudicado, o que resultava em maus índices de aprendizagem e isso decorrente da surdez, estigmatizando ainda mais essa população e permitindo a constituição de métodos e equipamentos que pudessem normatizar o Surdo.

Acerca dessas influências, Silva (2022, p. 38) discute que os métodos de abordagem de ensino de Surdos desconsideravam a subjetividades desses indivíduos enquanto sujeitos social, política e subjetivamente constituídos, uma vez que a aplicação de métodos como o oralismo, constituía um perfil de normatização que estigmatizava o Surdo e acentuava discursos de subalternização e capacitista. Assim, o autor afirma que:

Surgiu, então, um esforço por “normalizar” esse indivíduo por intermédio da medicalização da surdez, inicialmente pelo oralismos, tecnologia ouvintista. Nesse sentido, a interrelação dos saberes médicos sob a óptica ouvinte tratou de patologizar a surdez posicionando-a onde precisasse ser tratada pelos saberes que a descreviam, conceituavam-na.

Silva (2022) compreende a normatização como sendo a constituição de tecnologias – métodos, aparelhos, comportamentos, roupas, entre outros – e discursos que estabelecem um padrão, uma normalidade e, em consequência, anormalidades. Quanto a patologização, Foucault (2003) discorre como sendo a constituição de saberes e discursos que tratam a surdez como doença, déficit, aspecto negativo que anormaliza o surdo e o impede de oralizar. Dessa forma, percebemos que uso inadequado ou a aplicação de um método inadequado podem impossibilitar o efetivo ensino-aprendizagem, além de acentuar a constituição de estigmas sobre uma comunidade, no caso a Comunidade Surda.

Com o passar do tempo e surgimento da necessidade de normalizar os surdos de famílias ricas, passou-se a pensar em um novo método, a Comunicação Total. Esse método, diferente do oralismo, que se preocupava em equiparar o surdo ao ouvinte pela oralização e leitura labial, desconsiderando a existência de sua língua natural, preocupava-se em possibilitar a comunicação surdo-ouvinte. Por esse motivo, o método Comunicação Total considerava a utilização de qualquer estratégia, desde que essa comunicação fosse possível.

O bilinguismo surgiu posteriormente a Comunicação total com a preocupação de, além de permitir a comunicação surdo-ouvinte, respeitando as especificidades desses sujeitos, também propiciar a aquisição da Língua de Sinais, enquanto língua natural da Comunidade Surda, bem como a sistematização da L2, língua majoritária ouvinte.

Compreendemos aquisição como o processo social-natural que os indivíduos tem de apreender psico, cognitiva e fisiologicamente uma língua natural a que foram expostos – Língua materna. E sistematização como sendo os caminhos para a apreensão de uma segunda língua por meio de sua língua materna. Assim, o Bilinguismo constitui o método de abordagem para o ensino de L2 para os Surdos. Ao discutir isto, é perceptível que a educação e seus métodos sofrem influências de ideologias (SOUZA, 2015) que

podem posteriormente estabelecer parâmetros de normalidade sobre os sujeitos.

Ainda sobre os preconceitos e estigmas emergidos do método oralista envolvendo os surdos e a surdez no Brasil, essa realidade começou a mudar através de uma nova legislação que garantiu o uso da Libras na educação das pessoas Surdas, seu aprendizado como língua materna para um posterior aprendizado do português, assim possibilitando uma verdadeira educação bilíngue, um biletamento.

O biletamento, pode ser entendido como a capacidade do aluno surdo conseguir vivenciar as práticas sociais das duas línguas, tanto a Libras como o Português. Assim, inicialmente a criança deve ser inserida em um espaço de aquisição da língua de sinais, principalmente no contato com Surdos falantes dessa língua, o que além do aprendizado dessa língua irá promover a assimilação da Cultura Surda, assim auxiliando na formação da identidade Surda. Isso tudo para que esses sujeitos sejam “educados” na Libras e a partir dela numa outra língua, aqui a língua portuguesa, visto que

Os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p. 148).

Mas, tal proposta encontra diversos desafios, sendo um deles a necessidade de respeito às demandas linguísticas da população Surda, visto que esses alunos devem ter acesso a um material didático para seu ensino que atenda suas necessidades, professores capacitados e que usem metodologias que auxiliem na superação das barreiras comunicativas. Isso se dá principalmente na incorporação da Libras dentro das práticas pedagógicas de ensino, pois é nela que os alunos se apoiarão para adquirirem conhecimentos posteriores, e até outra língua. É preciso que a escola

e a família consigam levar essa incorporação adiante o mais cedo possível, pois é a Língua de sinais que é “a única capaz de propiciar a formação dos surdos como sujeitos plenos, ampliando suas relações com o mundo.” (ALMEIDA *et al*, 2015, p. 35).

Após esse domínio de sua língua natural, o aluno Surdo também tem direito ao aprendizado do português escrito, justamente porque estando inserido em um ambiente de outro idioma majoritário, nele deve conseguir transitar e se inserir de maneira satisfatória, sem barreiras comunicativas. Isso pode ser visto no parágrafo único da Lei nº 10.436 que mesmo reconhecendo a Libras como meio de comunicação e expressão da Comunidade Surda, afirma que ela “não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2002, n.p.).

Por outro lado, podemos ressaltar que a aprendizagem dessa outra língua deve ocorrer numa perspectiva de letramento, em contraste aos métodos de ensino baseados no bilinguismo e na codificação/decodificação dos símbolos. Dessa forma, esse ensino deve partir da vivência que o sujeito tem com sua L1 e da forma com que ele é levado pelo professor a construir significados que relacione sua L1 com a L2, onde possibilitará uma internalização da escrita e normas gramaticais da nova língua. A respeito disso nos afirma Almeida *et al* (2015, p. 37):

Sob essas condições, o ensino de leitura e escrita para alunos surdos deve ser pautado na aquisição significativa de letramento como um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita de acordo com contextos e objetivos específicos. Por tal ótica, letramento refere-se às práticas sociais e aos eventos em que tais práticas são colocadas em ação.

Vê-se, então, que não se trata apenas do professor ensinar os elementos léxico-gramaticais do português para que o aluno memorize e reproduza no processo de leitura e escrita, mas sim conseguir um real letramento, onde o aluno Surdo, além de ler e escrever, consiga exercer as práticas sociais que usam a escrita, algo

que se dará numa intensa prática do português (SOARES, 1988). Para que isso ocorra numa perspectiva de bilinguagem, deve haver, portanto, um movimento de adaptação por parte dos professores que devem conhecer cada vez mais a Cultura Surda, buscando utilizar materiais e metodologias pedagógicas que consigam ir ao encontro daquilo que seus alunos precisam, trazendo elementos da Literatura Surda no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando a língua de sinais como L1 dos estudantes.

Além disso também deve-se atentar para como as duas línguas são relacionadas dentro da proposta pedagógica, sempre em equidade, assumindo os sistemas linguísticos que cada uma possui, seja em nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, como também entendendo que o bilinguagem não é transferir o conhecimento de uma língua para outras, “mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Assim, percebemos que a implantação de um ensino bilíngue para Surdos focado em um bilinguagem, é algo que favorece o desenvolvimento dos alunos Surdos, dentro de seu contexto escolar e social, com isso valorizando aquilo que lhe é próprio, sua língua, sua identidade e cultura ao mesmo tempo que possibilita a interação com o mundo ouvinte e seu idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto podemos perceber a grande importância que a Língua Brasileira de Sinais tem no processo educacional das pessoas Surdas, especialmente na aquisição de outra língua como o português, para que assim se consiga estar cada vez mais inserido no mundo em que compartilha com os ouvintes. Entretanto, isso só ocorrerá ao se compreender o lugar que a Libras ocupa dentro da Cultura Surda, bem como na utilização dela na educação dos Surdos junto com metodologias e materiais que levem em conta suas

necessidades. Quando esses princípios não são respeitados, vislumbra-se infelizmente uma grande defasagem na instrução desses sujeitos, visto que suas demandas linguísticas por muito tempo foram negadas e postas à margem.

Pensar em um modelo de bilinguismo eficiente é pensar numa nova visão sobre as línguas e como elas são inseridas e vivenciadas em sociedade, nas suas práticas sociais, dentro de seus contextos, o que implica na formação de um ambiente de “troca” e encontro linguístico, de diálogo, sempre com o objetivo de construção de uma aprendizagem significativa.

Outrossim, percebemos com as discussões que com a utilização de uma abordagem Bilinguista adequada ao desenvolvimento social, individual e cognitivo do aprendiz é efetivado possibilitando o bilinguismo e amenizado os estigmas, preconceitos e normalização acerca do Surdo, da surdez e da Libras, pois, como vimos, os métodos de ensino sofrem influências de ideologias que podem acentuar discursos de subalternização ou de inclusão. Assim, compreender também como essas ideologias funcionam na formulação de tecnologias de normatização e normalização, bem como na constituição de verdades sobre os sujeitos é de fundamental importância para que as salas de aula possam ser um ambiente de efetiva inclusão, e não de aplicação de métodos e abordagens apenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Gluacia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set/dez. 2015.

BRASIL, *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez 2005.

BRASIL, *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL, *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18.ed. São Paulo: Graal, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 287f, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

QUADROS, Ronice. Muller; SCHIMIEDT, Magali. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, Francisco Eurimar da. *Relações de sentido e poder: processos de constituição do surdo no discurso jornalístico do The New York Times*. 2022. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte, p. 93, 2022.

SOARES, Magda. B. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. *Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

O PAPEL DO LETRAMENTO CRÍTICO NO COMBATE AO RACISMO

Enderson Viera da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O racismo é um problema cada vez mais frequente na sociedade, por esse motivo, faz-se necessário pensar um modelo de educação antirracista, tendo em vista que, nos espaços educacionais, há circulação de diferentes discursos responsáveis por modificar ou fazer a manutenção de variadas formas de dominação e discriminação. Desse modo, torna-se indispensável o ensino de língua portuguesa que também tenha foco no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, principalmente com relação ao entendimento acerca de como “os textos são construídos ligados às práticas sociais, culturais, carregados de valores” (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p.146); e, por isso, os discursos por eles reproduzidos e veiculados têm um impacto direto na sociedade e, dependendo do conteúdo, podem afetar determinados grupos sociais marcados por questões de gênero, de raça, de classe e de sexualidade.

Assim, torna-se importante compreender qual o papel das linguagens⁵ nesse processo, tendo em vista que é por meio delas que diferentes tipos de discriminação se concretizam. Sendo assim, este capítulo objetiva discutir a importância do letramento crítico para a promoção de uma educação antirracista, pois, conforme

⁴ Graduando em Letras Português pela Universidade estadual do Ceará - UECE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. E-mail: enderson.vieira@aluno.uece.br

⁵ Compreendemos por linguagens os diversos modos de construção de significados, indo além do oral e escrito.

Nascimento⁶ (2019), o racismo se materializa através da língua, e podemos compreendê-la como um instrumento de poder. Em razão disso, faz-se necessário refletir sobre qual o papel do professor de língua portuguesa no combate ao racismo, não só em sua prática docente, mas, principalmente, na sociedade, indo ao encontro do pensamento de Ângela Davis⁷ quando diz que “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, ou seja, o desenvolvimento de estratégias para combater o racismo exige um esforço conjunto das diferentes esferas e sujeitos que compõem os ambientes educacionais e a sociedade.

Além disso, há uma responsabilidade de todos os sistemas de ensino, pois, conforme a Lei 10.639/03, os estabelecimentos de ensino devem ministrar conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira, como forma de reafirmar a ancestralidade para combater o preconceito e promover a valorização das identidades negras. Desse modo, as propostas debatidas ao longo desse capítulo são asseguradas por Lei, bem como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a partir desse entrelaçamento entre os estudos dos letramentos de modo geral (visual, crítico etc.) e a legislação brasileira, sobre o ensino antirracista e documentos normatizadores da educação, pretende-se evidenciar a importância de um trabalho crítico-reflexivo no contexto escolar, a fim de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes diante dos diferentes textos e contextos que eles têm contato na escola e nos demais espaços de prática social.

⁶ Intelectual negro, professor e escritor, autor do livro “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo” obra que faz parte do referencial teórico deste trabalho.

⁷ Intelectual negra de grande notoriedade, professora e filósofa, autora de obras sobre os direitos das mulheres, racismo e discriminação social.

A MATERIALIZAÇÃO DO RACISMO A PARTIR DAS LINGUAGENS

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo multiletramentos está atualmente ligado a dois aspectos da construção de sentidos, sendo o da diversidade social, ou seja, os sentidos de um texto são construídos dentro de um contexto social e cultural, que tem influência direta no modo como os sujeitos constroem os significados; e a multimodalidade, que está relacionada aos diferentes modos de construção de sentidos, considerando as múltiplas formas de se expressar, indo além do verbal, ou seja, compreendendo a importância do visual, gestual, auditivo e outras formas de construir significados.

Por esse motivo, pode-se afirmar que os textos são construídos baseados no modelo de sociedade que os constrói. Desse modo, os discursos veiculados neles podem ser carregados de diferentes tipos de preconceito, dada a sua naturalização e a falta de reflexão sobre essa temática. Em se tratando especificamente do preconceito racial, Nascimento (2019) afirma que “o colonialismo pode se manifestar na linguagem no sentido de se transformar em uma agenda política de opressão, produtora e reprodutora de desigualdades” algo que se concretiza por meio de textos multimodais⁸, por exemplo, quando pessoas negras são retratadas em histórias, filmes, imagens e novelas, sempre de maneira marginalizadas, pode-se afirmar que o objetivo disso é reforçar no imaginário social a associação desse grupo a miséria, marginalidade e todo tipo de degradação. Acerca disso, Almeida⁹ (2019) esclarece o seguinte:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional [...], a escola reforça todas estas

⁸ Textos que se apresentam de múltiplas formas, sejam elas, verbo-visuais, gestuais e demais maneiras de construir significações.

⁹ Intelectual negro, advogado, filósofo, professor e autor de obras sobre direito e também sobre racismo, sendo um dos principais pensadores brasileiros sobre o tema.

percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura e ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p.51).

Assim, faz-se essencialmente necessário pensar estratégias para visibilizar os intelectuais negros de nossa sociedade, algo que pode ser feito de diversas formas, tendo em vista que pessoas negras ocupam os espaços de poder, mas que isso não recebe o reconhecimento necessário, por exemplo, o quadro de autores e autoras utilizado para dar embasamento teórico a este trabalho é em sua maioria formado por intelectuais negros, sendo essa uma das formas de evidenciar os conhecimentos produzidos por pessoas negras, bem como uma maneira de romper com essa noção equivocada de que esses indivíduos não ocupam esses espaços de construção de conhecimento e diversos outros, tidos como posições de privilégio, por esse motivo são sempre associadas à figura do homem branco.

Essa é uma das formas pela qual o racismo se naturaliza na sociedade, pois, conforme Almeida (2019, p.31), os grupos dominantes se mantêm no poder a partir da capacidade de “institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornem normal e natural o seu domínio”, ou seja, por causa da veiculação exagerada de pessoas brancas em situações de destaque em textos diversos e demais meios de construção de significado, foi naturalizado o processo de apagamento da população afro-brasileira dos espaços de poder e, conseqüentemente, criou-se no imaginário social uma associação dessas pessoas aos ambientes e papéis mais estigmatizados na sociedade.

Todo esse processo é feito por meio de diferentes linguagens, que apesar de não terem “cor, mas ao serem politizadas, [...] passam a ter cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder” (NASCIMENTO, 2019, p.21-22). Desse modo, as linguagens têm um impacto direto no modo

como os sujeitos constroem suas identidades, sendo o motivo pelo qual a pedagogia dos letramentos na abordagem crítica reconhece que “toda comunicação envolve identidades humanas, uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.142). Dado esse reconhecimento, é possível compreender o porquê de ser tão importante trabalhar a questão racial nas escolas a partir dos letramentos críticos, pois se constitui não só como uma prática educacional, mas também como um ato de cidadania.

LETRAMENTOS CRÍTICOS E ANTIRRACISTAS

A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado, além disso, também coloca que os conteúdos devem ser ministrados ao longo de todo o currículo escolar, principalmente nas disciplinas de artes, literaturas e história brasileira, desse modo, o ensino de língua portuguesa tem um papel fundamental na implementação dessa lei, tendo em vista que o ensino de literaturas e artes ocorre, muitas vezes, de forma incorporada ao de língua portuguesa, por fazerem parte da mesma área. No entanto, na maioria das vezes, essa Lei não é colocada em prática no contexto escolar, mesmo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, também reconhecendo a importância de tratar essas questões:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p.15).

Assim, o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva antirracista é algo amparado pela lei e pelos documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais no país, mas, na prática, não é assim que acontece, pois:

[...] um dos principais objetivos da escola é fazer com que todos os cidadãos falem, leiam e escrevam uma língua comum, o que, em última instância, se torna o projeto ideológico prático do nacionalismo moderno do Estado-nação homogêneo. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.45).

Nesse sentido, a escola acaba trabalhando com a noção de “letramento” no singular, reconhecendo apenas os modos tradicionais de aquisição das habilidades de leitura e escrita, seria o que Street (2014) chama de escolarização do letramento, que procura desenvolver nos indivíduos as capacidades de ler e escrever de forma individualizada, sem relacionar essas habilidades com os diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, que, conforme Street (2014), é o modelo de letramento autônomo, ou seja, uma perspectiva que reconhece a escola como sendo o único espaço capaz de desenvolver a cultura letrada nos indivíduos.

Sendo esse o modelo mais valorizado pela sociedade, por meio dele cria-se uma noção de certo e errado, utilizada pelos grupos dominantes como instrumento de poder; por isso, é o modelo predominante nas escolas, pois “os letramentos legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes” (KLEIMAN, 2014, p.89), sendo esse o motivo que conforme Souza (2011), tornou a escola um espaço de exclusão, tendo em vista que só reconhece um único tipo de letramento válido, o escolar. Assim, “a escrita escolar e algumas práticas letradas próximas do modelo europeu ganharam mais legitimidade e visibilidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados da população negra” (SOUZA, 2011, p.38). Diante desse processo de negação dos conhecimentos da população afro-brasileira e da

imposição de outra cultura considerada melhor, os aprendizes não se sentem representados no espaço escolar.

Isso porque as culturas e conhecimentos são invalidados a todo momento, o que pode contribuir com o aumento da evasão escolar por parte das pessoas negras, tendo em vista que a escola valoriza e dissemina uma determinada cultura em detrimento de outra, fazendo isso a partir de estratégias diversas, seja pelos textos escolhido, na qual os autores e personagens são sempre brancos, seja pelo silenciamento do aluno na sala de aula, a negação dos seus conhecimento, e/ou até mesmo pela falta de respeito as diversas variações linguísticas presentes no ambiente escolar e das diversas formas de manifestação cultural.

Diante disso, se faz necessário pensar possibilidades de trabalhar sob a perspectiva de outro modelo de letramento, o que Street (2014) chama de letramentos ideológicos, que ao contrário do autônomo, reconhece a ligação entre as práticas letradas e os diferentes contextos em que são produzidas. Desse modo, a escola deixa de ser vista como o único espaço de aquisição da cultura letrada e passa a ser entendida como um local de institucionalização dessas práticas, que podem ser desenvolvidas em diversos espaços de interação e em diferentes contextos.

É nesse sentido que o letramento passa a ser compreendido como letramentos, no plural, pois abriga diversas formas de exercício da leitura, escrita, oralidade, gestualidade, etc., fazendo com que sejam compreendidos não como um simples processo de aquisição irrefletida dessas habilidades, mas como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos de funcionamento têm implicações importantes nas formas como os sujeitos constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11). Desse modo, este modelo compreende que as práticas de linguagens estão sempre situadas em um determinado tempo, espaço e cultura, considerando os conhecimentos de mundo dos sujeitos e suas diferentes visões acerca dos textos que circulam na sociedade.

Logo, a pedagogia dos letramentos o utiliza como base, pois também compreendem os letramentos como prática plural e “reconhecem as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para sala de aula, a cultura popular, e as diferentes perspectivas sobre textos reais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.139). Por esse motivo, para trabalhar a questão racial nos conteúdos de língua portuguesa, torna-se necessário que o profissional docente tenha como base os letramentos críticos, pois eles focalizam “como a língua posiciona o autor e o leitor segundo raça, classe e gênero.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.150). Ao tratar-se especificamente das questões relacionadas ao racismo, é necessário aproximar essas pautas aos modos de produção de sentidos dos aprendizes.

Dessa forma, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) configuram-se como objetos de ensino, tendo em vista que “nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de diferentes gêneros, em função da situação, posição social e das relações pessoais entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.283), ou seja, faz-se necessário gerar essa compreensão acerca do quanto o contexto em que o falante está inserido tem um impacto direto nos discursos que ele produz. Por esse motivo, os letramentos “se tornam uma chave simbólica para vários problemas da sociedade” (STREET, 2014, p.141), porque a partir deles é possível entender como nossa sociedade é grafocêntrica e utiliza-se da leitura e da escrita para fazer a manutenção das relações de poder.

Por esse motivo, torna-se necessário que as práticas de letramento produzidas fora do ambiente escolar e historicamente subalternizadas, sejam incorporadas aos espaços escolares, visando “alterar as imagens naturalizadas sobre as práticas de letramento dos jovens de periferia, dos negros e pobres.” (SOUZA¹⁰, 2011, p.80). Além disso, essa também é uma forma de dar visibilidade e voz as pessoas afro-brasileiras, como de reafirmação das identidades negras, bem como desconstruir a visão racista presente no

¹⁰ Intelectual negra, escritora e professora da UFBA

imaginário social, responsável por sustentar diversas formas de preconceito contra a população afro-brasileira, seja por causa da cor, religião, cultura, modos de se expressar, seja pela associação a profissões relacionadas a força ou a redução e folclorização de suas histórias e culturas.

Diante disso, torna-se indissociável a relação entre escolha de linguagens e racismo. É nesse sentido que as práticas de letramento antirracista, ou seja, letramento crítico, que trabalham temas de relevância social, configuram-se como fortes aliadas na implementação de um modelo de educação antirracista, pois buscam romper com os espaços de poder, valorizando conhecimentos historicamente desvalorizados, promovendo uma educação emancipadora e igualitária.

CONCLUSÃO

Diante das discussões levantadas, ao longo deste capítulo, foi possível compreender como o racismo se manifesta nos espaços educacionais e se naturaliza por estratégias diversas, dado seu aspecto estruturante na sociedade, como define Almeida (2019). Desse modo, as diversas esferas que compõem o estado brasileiro, seja no âmbito judicial, educacional ou político, veiculam discursos racistas, porque elas são firmadas sob estruturas de poder que dependem da manutenção dessas relações desiguais para manterem suas bases sólidas.

A partir disso, apresentamos os dois modelos de letramentos propostos por Street (2014), sendo o autônomo, geralmente utilizado pelo sistema educacional, tendo em vista o olhar limitado que tem com relação ao que é ser letrado, sem uma valorização do pensamento crítico reflexivo, sendo então o mais conveniente à estrutura dominante; e o ideológico, que reconhece as diferentes formas de aquisição da cultura letrada e estimula a capacidade crítica, além de compreender a influência dos contextos sociais na

produção de sentidos por parte dos falantes, sendo esse o modelo defendido pela pedagogia do letramento crítico.

Por meio desse modelo, é possível reafirmar a função informativa da leitura como sendo uma forma de “descobrir parte da história não contada e adentrar espaços de apropriação de saberes negados ou cerceados” (SOUZA, 2011, p.103), porque ele permite que conhecimentos desvalorizados, ao longo da história, sejam resgatados e utilizados como ferramentas de promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, (auto)afirmação das identidades negras. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses conhecimentos podem ser vistos como agências de letramentos extraescolares com as quais os estudantes entram em contato nos seus cotidianos, nos mais variados contextos. Assim, ao chegarem no espaço escolar, eles carregam consigo uma rica bagagem de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais, aprendidos nas suas vivências cotidianas enquanto sujeitos ativos que participam da vida em sociedade.

Por fim, defendemos o trabalho com o letramento crítico sob uma perspectiva antirracista, em acordo com o que estabelece a Lei 10.639/03. Esse trabalho de natureza crítica no contexto escolar pode ser feito a partir dos gêneros discursivos, visando evidenciar o quanto as linguagens e os discursos podem servir como instrumentos de emancipação ou de opressão. Portanto, é de suma importância que os currículos escolares adéquem suas práticas conforme estabelece a Lei, com o objetivo de combater o racismo dentro e fora dos espaços educacionais, criando um modelo de educação antirracista preocupado em formar sujeitos capazes de atuar de forma crítica na sociedade, combatendo discursos discriminatórios e utilizando de suas práticas letradas para promover a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF. Ministério de educação e Cultura. 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Lei 10.639/2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 out. 2022.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível: <https://revistas.pucsp.br> Acesso em: 10 out. 2022.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COMPROMETIMENTO: UMA ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO DO AUTOR COM AS VOZES TEXTUAIS NA REDAÇÃO DO ENEM

Roberto Claudio Bento da Silva¹
Wellington Vieira Mendes²

INTRODUÇÃO

O texto redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) caracteriza-se como uma produção em um contexto de avaliação para ser lido por um avaliador e que tem como objetivo obter uma nota que permita ao autor ingressar no ensino superior. Para tanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) produz uma cartilha com as orientações para os candidatos.

Assim, a partir do tema indicado pelo INEP, o candidato tem como desafio a produção de um texto dissertativo-argumentativo no qual situe o tema, elabore uma tese, construa argumentos para a defesa da tese e apresente uma proposta na qual aponte soluções possíveis para a resolução dos problemas discutidos.

¹ Professor da educação básica da Secretaria da Educação do Ceará. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN. E-mail: robertoclaudiobento@yahoo.com.

² Professor na UERN, no *Campus* Avançado de Açu/RN, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras. Docente permanente do PPGL da UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros/RN. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com período sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/PT. E-mail: wellingtonmendes@uern.br.

Com esse objetivo, o candidato adota como estratégia a produção de um discurso que desencoraja a apresentação de alternativas dialógicas por parte do leitor. Para isso, recorre a estratégias de monoglossia e de contração dialógica, com a intenção de envolver o leitor com os valores discutidos e alinhá-lo aos pontos de vista defendidos.

Desse modo, tencionamos analisar como o autor da redação do ENEM gerencia as vozes que permeiam o texto, visando obter o alinhamento do leitor com os pontos de vista defendidos. À vista disso, fundamentamo-nos nos postulados teóricos de Martin e White (2005), Vian Jr. (2010), Oteíza (2009) sobre o Sistema de Avaliatividade e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Por conseguinte, além destas considerações introdutórias, o presente trabalho apresenta a fundamentação teórica, em que discutimos o Subsistema de Comprometimento, parte constituinte do Sistema de Avaliatividade, à luz dos teóricos referidos. Na sequência, apresentamos a análise de uma redação avaliada com nota máxima, da edição do ENEM de 2021, que se constitui na seção de discussão e resultados. Por fim, destacamos as considerações finais sobre a análise do texto.

O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE (SA)

A Avaliatividade está relacionada à presença do autor no texto, a como ele manifesta suas atitudes atinentes ao assunto abordado, considerando-se as pessoas com quem interage. Relaciona-se, ainda, a como aprova ou desaprova, critica ou rejeita valores instanciados no texto e a como posiciona o leitor, fazendo-o adotar comportamento semelhante (MARTIN; WHITE, 2005).

Essas posições autorais manifestas no texto foram sistematizadas por Martin e White (2005), a partir de estudos anteriormente realizados no campo da Avaliatividade. Esses autores, fundamentados nos preceitos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apresentam possíveis metodologias para

análise das manifestações de valor instanciadas no texto, bem como das estratégias utilizadas por este para alinhar o leitor com os pontos de vista defendidos pelo autor.

Dessa maneira, Martin e White (2005) sistematizaram os recursos de Avaliatividade em três subsistemas: Atitude – utilizado para expressar sentimentos, julgar caráter e avaliar fatos e acontecimentos –; Comprometimento – utilizado para gerenciar as vozes que povoam o texto –; e Gradação – usado para aumentar ou diminuir a intensidade com que os itens são avaliados.

O presente trabalho aborda o Subsistema de Comprometimento, uma vez que analisamos uma redação do ENEM, a fim de conhecer como o autor gerencia as vozes para expressar opiniões e manifestar valores no discurso.

O SUBSISTEMA DE COMPROMETIMENTO

O Subsistema de Comprometimento, conforme Martin e White (2005), está baseado nas relações que se estabelecem entre os sujeitos na interação e “se ocupa dos modos como a voz textual posiciona-se em relação a outras vozes presentes no texto, procurando caracterizar diferentes perspectivas intersubjetivas disponíveis”. (NININ; BÁRBARA, 2013, p. 129).

Esse Subsistema está estreitamente relacionado ao conceito de dialogismo bakhtiniano, visto que sempre “interagimos em função do, para e com o outro” (VIAN JR. 2010, p. 26). Bakhtin (2011) já defendia o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem. Nesse sentido, toda e qualquer comunicação verbal é influenciada por algo já dito, ao mesmo tempo que influencia usos futuros da linguagem, tendo em vista as relações entre texto e contexto e os entrelaçamentos discursivos por meio dos quais o autor constrói significados e estabelece relações com outras vozes que povoam o texto.

Nessa perspectiva, o Comprometimento está estruturado pelas estratégias de monoglossia, que se realizam mediante o “uso de cláusulas declarativas associadas a um conhecimento

consensual, isto é, com a naturalização das posições” (OTEÍZA, 2009, p. 226). Ademais, estrutura-se pelas estratégias de heteroglossia, em que a voz autoral reconhece e se envolve com outras vozes no discurso, ora restringindo posicionamentos alternativos (contração dialógica) através de recursos de contraposição e pró-posição, ora reconhecendo, por meio de estratégias de ponderação e atribuição, posicionamentos alternativos de aceitação ou de rejeição (expansão dialógica).

A contração dialógica envolve a categoria de contraposição, que abrange os recursos de negação usados para introduzir uma posição alternativa no discurso, visto que a negação supõe a afirmação (BAKHHTIN, 2011) e se realiza através das palavras *não, nunca, jamais, de modo algum* etc. Além disso, também envolve a contraexpectativa, em que o autor contraria o que seria esperado, apontando uma alternativa de valor para o discurso. Esta ideia é expressa através de *mas, porém, no entanto, etc.*, que expressam adversidade.

A categoria de pró-posição, por sua vez, pretende reforçar a confiabilidade da asserção, afastando ou contrariando possíveis posicionamentos contrários à voz textual. Essa categoria se materializa nos recursos de expectativa confirmada manifesta pelos termos *claro, naturalmente, reconhecidamente, certamente* etc., em que a voz textual funciona como “[...] uma segunda voz para o sim” (ALVES DE SOUZA, 2010, p. 61); através do pronunciamento, que traduz uma interpolação autoral no discurso, materializando a subjetividade do falante/autor, e se manifesta nos termos *realmente, de fato*, e em processos mentais seguidos de “-se” (SOUZA; MENDES; PENHA, 2018); e por meio do endosso, que se materializa nos processos *mostrar, provar, apontar, retratar, discutir, mencionar* etc. (MARTIN; WHITE, 2005), em que o autor assume elevada responsabilidade com a voz trazida para o texto.

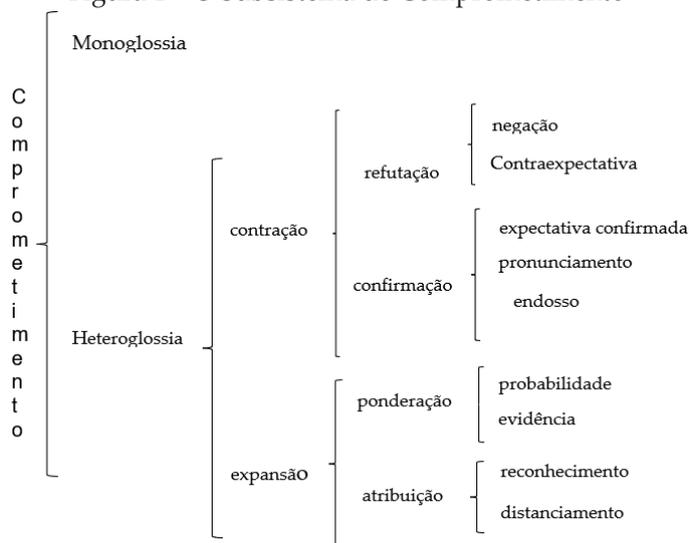
A expansão dialógica manifesta-se, como já dito, nas estratégias de ponderação por meio dos recursos de probabilidade, que fazem uso das modalidades epistêmica ou deôntica, expressa nos modais (*pode/deve*), bem como nas palavras que expressam dúvidas (*talvez, é*

possível). O outro tipo de recurso que materializa a ponderação é a evidência, através das expressões: *parece que, aparentemente, dados indicam, é evidente, é perceptível* etc.

Mais uma estratégia de expansão dialógica é a atribuição. Esta materializa-se na voz externa trazida para o texto como voz de autoridade usada para fortalecer o caráter argumentativo do texto, no caso do reconhecimento, “que se realiza pelo uso dos verbos *dicendi*: conforme x, *dizer, relatar, declarar, pensar, anunciar* etc.” (PIRES; DOMANSKI, 2021, p. 76. Grifos meus). Por outro lado, também pode vir para instanciar um valor com o qual o leitor não deve concordar, caracterizando o distanciamento pelo uso dos processos *reivindicar* ou *citar*, acompanhados de termo que expressa discordância da voz autoral em relação à proposição da voz externa.

Nessa perspectiva, conforme Alves de Souza (2010) e Ninin e Bárbara (2013), com base nos postulados de Martin e White (2005), o Subsistema de Comprometimento fica configurado da seguinte forma:

Figura 1 – O Subsistema de Comprometimento



Fonte: Alves de Souza (2010), adaptado de Martin e White (2005) e Ninin e Bárbara (2013, p. 131).

Na seção seguinte, serão analisados os recursos de Comprometimento utilizados em uma redação do ENEM referente à edição de 2021.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A prova de redação do ENEM 2021 teve como tema *Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil*. Algumas redações foram publicadas em portal de domínio público, como o exemplar que analisamos (Anexo I). O texto foi produzido pela participante da cidade paraibana de Limoeiro. A análise da redação visou conhecer os recursos de Comprometimento utilizados no texto e como eles contribuem para a construção dos significados e para o alinhamento do leitor com as posições de valor defendidas pelo autor.

O texto está organizado em quatro parágrafos. O primeiro corresponde à introdução, em que a autora contextualiza o assunto, aborda o tema e constrói a tese. O segundo e o terceiro são de argumentação, em que a candidata retoma cada elemento da tese através de um tópico frasal, comprova o tópico e constrói uma resposta aos argumentos apresentados e o quarto se constitui na proposta de intervenção.

Para a construção do contexto, a autora utiliza uma ocorrência de endosso (*retrata*), na qual traz a voz externa para o texto, assumindo com esta elevada responsabilidade enunciativa e evidenciando o caráter argumentativo do discurso. Na sequência, recorre à negação (*não*), reforçando a posição discursiva de exclusão social de que são vítimas os filhos de Fabiano. Para Ninin e Bárbara (2013), esses recursos traduzem maior responsabilidade enunciativa e mitigam o aspecto dialógico do texto.

Para a abordagem do tema, a autora utiliza um recurso de pronunciamento (*nota-se*), em que manifesta uma percepção subjetiva do assunto. Subsequentemente, a candidata fecha esse estágio com um recurso de monoglossia, mediante uma asserção que

descarta possibilidades dialógicas. Já para a tese, a participante recorre a um recurso de pronunciamento, que se materializa através de um processo mental (*entender*) reforçado por um item (*fundamental*).

O primeiro parágrafo de argumentação, definido como “Argumento I”, é iniciado com um tópico frasal que retoma o primeiro problema apresentado na tese. Para isso, a autora utiliza um recurso de pronunciamento por meio de um processo mental (*percebe-se*), deixando implícito que discutirá o problema a partir de um entendimento pessoal compartilhado com o leitor.

No estágio em que busca comprovar o tópico frasal, a candidata mobiliza o endosso (*mencionado*), manifestando alinhamento com a voz instanciada. Ao seguir esta lógica de produzir um discurso que inibe questionamentos, a autora mobiliza um recurso de negação (*não*), sugerindo a existência da exclusão de pessoas que não possuem o registro civil, uma vez que a negação carrega em si a afirmação (BAKHTIN, 2011). Não obstante, a autora deixa implícita para a audiência a responsabilidade de perceber esse jogo discursivo.

Para finalizar esse primeiro argumento, a candidata usa um recurso de evidência (*é perceptível*) para comprovar a existência do problema e sugere a omissão da sociedade, o que contribui para o agravamento do problema. Para mais, também usa uma atitude monoglóssica, a fim de fechar o argumento com uma asserção estruturada em causa/consequência que desestimula a apresentação de pontos de vista alternativos.

Na estruturação do segundo parágrafo, a autora recorre a uma negação, construindo o significado de que há exclusão na educação e no mercado de trabalho. Esse recurso desencoraja o aspecto dialógico do texto, reforçado, no início do estágio seguinte, através de duas ocorrências de endosso (*é discutida e sustentar*), em que a voz autoral traz uma voz para o texto e assume com esta elevada responsabilidade.

As duas ocorrências de endosso citadas são reforçadas por uma ocorrência de negação (*não*), cujo significado contribui para reforçar

a tese de que a falta do registro civil coopera para a invisibilidade social, mantendo, assim, um discurso que envolve o leitor com as ideias defendidas, que se estruturam em uma relação de causa-consequência. Na sequência, a autora fecha esse estágio utilizando um recurso de evidência, mostrando um dado (a posição do Brasil no quesito desigualdade) para comprovar o problema, seguido por uma ocorrência de reconhecimento que reforça o ponto de vista defendido. Depois, para finalizar o parágrafo, a autora traz um recurso de pronunciamento em que manifesta uma visão pessoal e, indiretamente, uma percepção do leitor, ao afirmar que o problema apontado é causa de vulnerabilidade.

Os dois parágrafos argumentativos possuem estruturas semelhantes, o que não se observa em relação à proposta de intervenção, que se constitui na última parte do texto.

A proposta de intervenção, a exemplo de todo o texto, traz um discurso dialogicamente contraído. Logo na indicação do ator, a autora utiliza uma monoglossia, desconhecendo possibilidades dialógicas. Essa estratégia é repetida no detalhamento da ação e na finalidade, em que a candidata mobiliza processos materiais, no modo indicativo, para construir o significado de que a condição para o alcance da finalidade é a ação ser executada.

Para finalizar a proposta de intervenção, a autora utiliza uma ocorrência de pronunciamento para manifestar sua visão subjetiva a respeito do tema abordado. Além disso, observamos que a candidata mobiliza uma linguagem modalizada na elaboração da proposta de intervenção, através do processo *precisa*, que indica modalização moderada intermediária a *tem que* e *poderia*. Essa atitude contribui para a construção de uma linguagem equilibrada que retrata um autor reflexivo e cuidadoso, que relaciona adequadamente causas e consequências, visando o alinhamento do leitor com os pontos de vista defendidos no texto, sem a recorrência a alternativas dialógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da redação mostrou que a autora utilizou estratégias para a produção de um discurso fechado e capaz de prender o leitor. Nesse sentido, a candidata mobilizou recursos de responsabilização dessa audiência através do uso de asserções monoglossicas (8 ocorrências), em que atribui ao leitor a responsabilidade por determinadas informações e usá-las para a compreensão dos significados pretendidos. Ademais, mobilizou estratégias de contração dialógica que se materializaram nos recursos de negação (4 ocorrências), usados para indicar a existência dos problemas sugeridos; de pronunciamento (4 ocorrências), em que a autora realiza interpolações no discurso, manifestando sua visão sobre o tema; e de endosso (4 ocorrências), através do qual a participante traz a voz externa para o texto, assumindo com esta elevada responsabilidade.

A análise, portanto, mostrou que o conhecimento dos fundamentos da LSF e do SA pode contribuir para o exame mais sistemático dos discursos, bem como para fundamentar as práticas docentes e para o desenvolvimento das competências e habilidades de uso da linguagem oral, escrita e/ou multimodal por professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES DE SOUZA, Anderson. Gradação: força e foco. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 230p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EGGINS, Suzanne.; SLADE, Diana. *Analyzing casual conversation*. Great Britain: Equinos, 1997.

MARTIN, James Robert.; WHITE, Peter Robert Rupert. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York, Hampshire: Palgrave Mcmillan, 2005.

NININ, Maria Otilia Guimarães.; BÁRBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. *Trab. ling. aplic.*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645390>. Acesso em: 15 out. 2022.

PIRES, Carolina Zeferino.; DOMANSKI, Letícia. Engajamento sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional em texto midiático: análise de um artigo de opinião de Miriam Leitão. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 71-90, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/113364>. Acesso em: 26 out. 2022.

OTEÍZA, Teresa. Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Rev. signos*, Valparaíso, v. 42, n. 70, p. 219-244, 2009. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000200004. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUZA, Maria Medianeira de.; MENDES, Wellington Vieira.; PENHA, Rebeca Fernandes. Processos verbais e modalização na escrita acadêmica. In. CABRAL, Sara Regina Scotta.; BÁRBARA, Leila. (org.). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. p. 140-141.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., Orlando et al. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-30.

WHITE, Peter Robert Ruppert. Valoração – A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. esp., p. 177-205, 2004. Disponível em: <https://portalde>

Anexo I

(Contextualização) A obra modernista 'Vidas Secas', produzida por Graciliano Ramos, retrata [endosso] a história de vulnerabilidade socioeconômica enfrentada por Fabiano e seus dois filhos, os quais eram chamados por seu pai de filho mais novo e mais velho, não [negação] possuindo seus nomes registrados durante o desenvolvimento do enredo. (Tema) Ao sair do campo literário e fazer uma análise da atual conjuntura brasileira, nota-se [pronunciamento] ainda a invisibilidade associada ao acesso das pessoas ao registro civil, visto que tal problema é negligenciado por diversos segmentos sociais e políticos. [monoglossia]. (Tese) A partir desse contexto, é fundamental entender [monoglossia] o que motiva essa situação irregular de documentação e o principal impacto para a sociedade, a fim de que o acesso à Cidadania seja eficiente.

(tópico 1) Diante desse cenário, percebe-se [pronunciamento] que a invisibilidade acerca da questão do registro civil é motivada pela falta de uma política pública eficaz que regularize essa problemática. (Comprovação do tópico) Isso ocorre, principalmente, porque, como já mencionado [endosso] nos estudos da antropóloga Lilia Schwarcz, há a prática de uma política de eufemismos no Brasil, ou seja, determinados problemas tendem a ser suavizados e não [negação] recebem a visibilidade necessária. Sob essa ótica, é perceptível [evidência] que o reduzido debate sobre a importância da certidão de nascimento e de outros documentos, bem como a baixa presença de estratégias para facilitar o acesso a pessoas de baixa renda dificultam a mudança dessa situação preocupante. (Comprovação dos Argumentos) Desse modo, enquanto a desinformação e a assistência precária se mantiverem, a procura pelo registro de nascimento será reduzida. [monoglossia].

(tópico 2) Outrossim, convém pontuar que o principal efeito negativo disso é o afastamento desses grupos não [negação] registrados dos espaços públicos, em especial da escola e do mercado de trabalho.

(Comprovação do tópico) Tal situação é discutida [endosso] no livro "A cidadania no Brasil: o longo caminho", do historiador José Murilo de Carvalho, ao sustentar [endosso] que a desigualdade social impede a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao seguir essa linha de pensamento, à medida que o indivíduo não [negação] tem seus documentos regularizados, a possibilidade da inclusão no meio escolar e no laboral diminui, uma vez que [monoglossia] tais papéis são pré-requisitos para se matricular e ser, posteriormente, contratado por uma empresa. A título de exemplo, [evidência] o Brasil é o 9º país mais desigual do mundo, conforme o IBGE [reconhecimento]. (Comprovação dos Argumentos) Dessa maneira, observa-se [pronunciamento] como esse problema promove vulnerabilidade.

(Ator) Portanto, a invisibilidade associada ao registro civil no Brasil precisa ser revertida. [monoglossia] Para isso, é fulcral que o Poder Executivo Federal, mais especificamente o Ministério da Cidadania,"

(Ação) estimule ações estratégicas para ampliar o número de pessoas registradas oficialmente, principalmente nas comunidades pobres. (Meio) Essa iniciativa ocorrerá por meio da implantação de um 'Projeto Nacional de Incentivo à Formalização da Documentação Pessoal' (Detalhamento) o qual irá contar tanto com o aumento do envio de assistentes sociais para verificar a situação do registro nas residências [monoglossia]. (Finalidade) Isso será feito a fim de conter o impacto social desse problema e aumentar a cidadania. [monoglossia] Afinal, [pronunciamento] casos como o do livro 'Vidas Secas' precisam ser reduzidos.

Letramentos: diversidade e resistência é, por excelência, uma obra diversa, que agrega estudos de pesquisadores com formações heterogêneas e que se reuniram para apresentar suas reflexões durante o V Simpragenteforte, Simpósio promovido pelo Grupo de Estudos Práticas de Letramentos, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor, que existe desde 2015 e coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima, realizado durante o mês de setembro de 2022.

