

EDUARDO BATISTA DA SILVA
RODRIGO BORGES GONÇALVES
Organizadores

Recortes linguísticos sob uma perspectiva intercultural

UNIEDUSUL
EDITORA



EDUARDO BATISTA DA SILVA
RODRIGO BORGES GONÇALVES
ORGANIZADORES

RECORTES LINGUÍSTICOS SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL



2020 Uniedusul Editora
Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Os autores

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| R311 | Recortes linguísticos sob uma perspectiva intercultural [recurso eletrônico] / Organizadores Eduardo Batista da Silva, Rodrigo Borges Gonçalves. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86010-45-9 1. Linguística. 2. Cultura. 3. Língua portuguesa. I. Silva, Eduardo Batista da. II. Gonçalves, Rodrigo Borges. CDD 410 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.
www.uniedusul.com.br

APRESENTAÇÃO

A presente obra desvela parte das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina, localizado na Cidade de Goiás. Os trabalhos contidos aqui foram elaborados por mestrandos e orientadores ao longo dos anos de 2019 e 2020.

A proposta desse volume é promover a socialização do conhecimento produzido no âmbito do POSLLI, fazendo chegar a professores em formação, pesquisadores e demais interessados um material de qualidade. Ademais, as discussões fomentadas podem servir como ponto de partida para outras pesquisas.

A diversidade de contextos e objetos de estudo dos capítulos permite vislumbrar a riqueza presente nos estudos realizados nas variadas linhas de pesquisa. Soma-se à Linguística a perspectiva intercultural, que encontra-se entremeada nos problemas, argumentação e análises. Contemplando uma visão plural, as linhas teóricas que subsidiam os trabalhos contemplam a Educação Linguística em Perspectiva Crítica, Estudos Funcionalistas da Língua, Gramaticalização, Letramentos, Lexicologia, Linguística de Córpus, Multiletramentos, Multimodalidades, Sociolinguística Variacionista e Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom.

Marcados pela atualidade, uma espécie de *zeitgeist* acadêmico – que reflete as ideias/conceitos/crenças vigentes em determinada época ou período –, os temas abordados e descritos nos próximos parágrafos congregam a formação de professores e multimodalidades; desenvolvimento de uma avaliação em língua inglesa; letramento de reexistência; análise variacionista dos pronomes de segunda pessoa do singular na Cidade de Goiás; riqueza lexical de redações escritas em língua portuguesa; estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular; aspectos de colonialidade nas autorias dos textos de um livro didático de língua portuguesa e concepções de formação crítica de professoras em formação universitária.

No capítulo 1, Cristiane Ribeiro Magalhães e Carla Conti de Freitas apresentam uma investigação acerca da formação de professores e multimodalidades, trazendo uma experiência com grafite, uma expressão artística por muito tempo marginalizada por classes ditas dominantes. As autoras ressaltam que a cultura é fortemente marcada por crenças, valores e atitudes. Trata-se de um produto da pesquisa Multiletramentos na formação de professores de línguas e tem como objetivo apresentar e analisar uma prática de multiletramentos realizada em um grupo de professores de línguas em formação inicial ofertada na matriz de um curso de Letras de uma universidade pública da região Centro-Oeste. Ao analisarmos cada etapa, cada discussão, percebemos que, embora as discussões sobre multiletramentos sejam atuais, ainda há alguns cursos de formação que não contemplam, em toda sua esfera, práticas multiletradas a fim de oportunizar aos seus alunos, futuros professores, experiências diferentes.

O capítulo 2 trata do desenvolvimento de uma avaliação (e atividades que a compõem) em língua inglesa com foco no reconhecimento e uso de vocabulário no âmbito das licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Goiás. O autor, Eduardo Batista da Silva, reflete acerca do vocabulário fundamental da língua inglesa e na sua prática, tendo em mente o professor em formação. A principal contribuição da proposta reside na organização e sistematização do ensino de língua a partir da utilização de vocabulário frequente e organizado a partir de atividades sequenciais e com dificuldade crescente, constituindo um diferencial pedagógico e possibilitando aos alunos a integração com os eixos que estruturam a língua inglesa.

Na sequência, no capítulo 3, Jeane Cardoso Costa e Eduardo Batista da Silva procedem à análise quantiquantitativa de redações em língua portuguesa, com implicações para o ensino. Haja vista as dificuldades e desafios ligados à produção textual, em especial ao emprego de vocabulário, um problema recorrente que merece discussão é a repetição desse vocabulário. Os autores descrevem, analisam e problematizam o repertório lexical em redações escritas em língua portuguesa por alunos do Ensino Médio, a partir do cálculo da riqueza lexical das redações. Ao tratar do domínio lexical, a investigação procura trazer contribuições aos professores de língua portuguesa que lidam com produção textual.

No capítulo 4, Lílian Barbosa de Moraes e Carla Conti de Freitas abordam o letramento de reexistência, mais especificamente a reinvenção do sujeito trans pelo uso do seu nome social. As autoras apresentam uma discussão sobre o uso do nome social, entendido como espaço para prática de letramentos da comunidade transexual, considerando o letramento como resistência a uma condição de marginalização, fruto de construção cultural na e pela língua(gem). O uso do nome social por esta comunidade se coloca como lugar de inclusão e proteção, pois práticas de uso social da linguagem são mobilizadas para atender às necessidades desta comunidade. O uso do nome social se insere nas práticas de letramentos de reexistência promovendo o protagonismo, autonomia e a produção de cultura pela comunidade transexual como possibilidade de reinvenção e reconstrução de leituras a respeito dos estereótipos delineados para esse sujeito/corpo.

No capítulo 5, Patrícia Mendanha Bernardes e Marília Silva Vieira realizam uma análise variacionista dos pronomes de segunda pessoa do singular na Cidade de Goiás. Interessa às autoras as relações existentes entre cultura, identidade e língua na Cidade de Goiás, partindo da perspectiva variacionista de Labov, com base na análise diacrônica da forma de tratamento vossa mercê até o pronome de segunda pessoa você e de sua variante cê. Para tanto, realizou-se um resgate dessas formas em jornais da Hemeroteca Digital Brasileira e em entrevistas com falantes nativos desta comunidade de fala, realizadas com falantes da Cidade de Goiás, estratificados de acordo com as variáveis sexo/gênero, faixa etária e escolaridade. Por meio das ocorrências extraídas de jornais locais, constata-se que o uso das formas de tratamento acompanhava a estratificação social, de modo que vossuncê, por exemplo, era utilizada por membros de hierarquia inferior aos se dirigirem aos superiores.

Na sequência, Pedro Gomes da Silva Neto e Cristiane Rosa Lopes realizam um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurando entender o que esse documento educacional define como “Eixo de Análise Linguística e Semiótica” para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Os autores criticam o fato de o documento ignorar a língua enquanto um sistema motivado pelo uso e afirmam que o documento deve tornar explícita uma metalinguagem gramatical. A BNCC deveria oferecer uma proposta para o Eixo de Análise Linguística voltado para abordagens baseadas no uso efetivo da língua, articulando as várias propostas da Linguística de acordo com os diferentes níveis – o que a tornaria em consonância com perspectivas contemporâneas de ensino de língua portuguesa.

No mesmo esteio problematizador, o capítulo assinado por Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos e Cristiane Rosa Lopes desvela aspectos de colonialidade nas autorias dos textos de um livro didático de língua portuguesa. A colonialidade é entendida como uma invenção eurocêntrica que se espalhou pelo mundo e ganhou força com o capitalismo. As relações de colonialidade atravessam as diferentes esferas sociais e têm como principal objetivo o controle do poder. As autoras discutem características das/os autoras/es dos textos de uma série de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, adotada por sete escolas estaduais da região noroeste de Goiás – destacando que um dos desafios da educação na contemporaneidade é promover

práticas que interrompam a reprodução de narrativas do sistema colonial, patriarcal e capitalista, que é responsável pelas injustiças e violências sofridas pelos grupos subalternizados.

O capítulo derradeiro abriga uma discussão sobre concepções de formação crítica de professoras em formação universitária. Nele, Vitor Savio de Araújo e Cristiane Rosa Lopes analisam uma experiência de formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental I), identificando o entendimento das participantes sobre o que significa formação crítica. Os autores afirmam não haver um entendimento a respeito do termo, mesmo entre um grupo de professoras em formação de uma universidade particular da região Centro-Oeste. Os autores alertam sobre a necessidade de problematização do entendimento do termo ‘crítico’, dos aspectos fundamentais de uma formação crítica, sendo essencial evidenciar qual a perspectiva crítica de educação linguística em questão.

Antes de finalizar essa breve introdução, cabe ressaltar que a organização desse livro foi indubitável e exponencialmente facilitada graças ao empenho demonstrado por mestrandos e professores desde o início desse projeto. Apesar dos inúmeros compromissos pessoais, profissionais e acadêmicos, os autores não mediram esforços para elaborar e concretizar a presente coletânea. Gostaríamos de agradecer essa oportunidade. Tanto o mérito do sucesso vindouro quanto a recepção calorosa do público podem ser atribuídos aos membros dessa equipe.

Eduardo Batista da Silva
Rodrigo Borges Gonçalves
Outubro/2020

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 01 | 08 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MULTIMODALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA COM GRAFITE CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES CARLA CONTI DE FREITAS 10.29327/524555.1-1 | |
| CAPÍTULO 02 | 19 |
| DESEMPENHO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO EM UM TESTE DE RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA DE CÓRPUS E DA TAXONOMIA DE BLOOM EDUARDO BATISTA DA SILVA 10.29327/524555.1-2 | |
| CAPÍTULO 03 | 36 |
| UMA ANÁLISE QUANTIQUALITATIVA DE REDAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O ENSINO JEANE CARDOSO COSTA EDUARDO BATISTA DA SILVA 10.29327/524555.1-3 | |
| CAPÍTULO 04 | 42 |
| LETRAMENTO DE REEXISTÊNCIA: A REINVENÇÃO DO SUJEITO TRANS PELO USO DO SEU NOME SOCIAL LÍLIAN BARBOSA DE MORAIS CARLA CONTI DE FREITAS 10.29327/524555.1-4 | |
| CAPÍTULO 05 | 52 |
| LÍNGUA E CULTURA EM ALTO RELEVO: ANÁLISE VARIACIONISTA DOS PRONOMES DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NA CIDADE DE GOIÁS PATRÍCIA MENDANHA BERNARDES MARÍLIA SILVA VIEIRA 10.29327/524555.1-5 | |
| CAPÍTULO 06 | 63 |
| UM ESTUDO DO EIXO “ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA” DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PEDRO GOMES DA SILVA NETO CRISTIANE ROSA LOPES 10.29327/524555.1-6 | |
| CAPÍTULO 07 | 74 |
| ASPECTOS DE COLONIALIDADE NAS AUTORIAS DOS TEXTOS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA VANDERLENE FERRASSOLI SANTOS VASCONCELOS CRISTIANE ROSA LOPES 10.29327/524555.1-7 | |
| CAPÍTULO 08 | 81 |
| CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA VITOR SAVIO DE ARAÚJO CRISTIANE ROSA LOPES 10.29327/524555.1-6 | |
| SOBRE OS AUTORES | 89 |

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES

CARLA CONTI DE FREITAS

INTRODUÇÃO

“Às vezes o meu desenho, nitidamente olhando, você não vê nada de protesto, um passarinho com umas letras e tal... mas às vezes o lugar onde eu pintei, eu já ‘tô’ protestando. O grafite vai muito da vivência, [...] a postura do grafiteiro é o que conta mesmo.” (DMike)

A cultura de uma pessoa (povo ou grupo) é fortemente marcada por suas crenças, valores e atitudes. Toda cultura é revelada nas vivências e experiências do sujeito. Percebemos muito bem esta afirmação quando falamos em Grafite, uma expressão artística, por muito tempo marginalizada por classes ditas dominantes. Há esse olhar marginalizado para o Grafite, pelo fato de ser uma arte muito presente nas favelas, pois a maioria dos grafiteiros são jovens e também pelo fato de ser confundido com o pixação banal.

O Grafite, na maioria das vezes tem um “fundo de protesto”, mas nem sempre está relacionado a rebeldia. A epígrafe, traz a fala de um grafiteiro, que afirma que sua arte é como se fosse um “grito”, mas que pode expressar várias coisas, sentimentos, revoltas, liberdade, enfim, nem sempre o desenho irá representar o que ele deseja naquele momento, mas o local onde ele escolheu pintar poder dizer muito sobre seu “grito”.

O Grafite nos permite vislumbrar o mundo, talvez não seja o meu mundo ou o seu mundo, mas com certeza o mundo de alguém. Alguém que vive, cria e recria, por meio do grafite, pela arte.

Este capítulo é um produto da pesquisa Multiletramentos na formação de professores de línguas e tem como objetivo apresentar e analisar uma prática de multiletramentos realizada em um grupo de professores de línguas em formação inicial, durante a disciplina de núcleo comum (FREITAS, 2019), “Diversidade, Cidadania e Direito”, ofertada na matriz do curso de Letras – Português/Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste.

O processo educativo do século XXI é marcado por diversas transformações e revoluções, no que diz respeito às formas de ensinar e aprender, ver e ler o mundo. Todas essas transformações ocorreram devido ao advento da tecnologia, surgindo, assim, novas demandas para a formação de professores. Hoje, os cursos de formação de professores enfrentam grandes desafios, caracterizados pelas exigências no contexto tecnológico.

O atual mundo globalizado evidencia uma reconfiguração econômica e política provocada pela força do capital financeiro, o qual tem impactado enormemente as relações sociais e institucionais dentro do estado-nação. [...] Ao nos depararmos com desafios globais de uma magnitude jamais vista, perguntamo-nos: qual é o papel da educação no meio disso tudo? As respostas institucionais insistem em mudanças dos paradigmas educacionais segundo uma lógica neoliberal puramente economicista. (ANDREOTTI, 2017, p.41.)

Quando falamos em transformações, especialmente no campo educacional e de formação de professores é importante pensar também nas questões políticas. Essa mudança de paradigmas tão necessária tem a ver com a desconstrução de crenças que foram construídas ao longo da vida.

Embora ainda exista muitas pessoas/grupos que acreditem que a “sua cultura” ou do “seu local” é superior e tem mais prestígio que a do outro, o processo de globalização não nos permite pensar que nossa cultura é a de melhor prestígio, ou seja, neste cenário há a presença do hibridismo cultural e a interconectividade (não estou sozinha no mundo). Ou seja, toda a minha constituição enquanto sujeito, agente da sociedade, está permeada por traços de várias culturas. Cada lugar por onde passo, cada pessoa nova que encontro, cada leitura nova que faço, contribui para a formação da minha cultura

Entretanto há crenças que nos fazem encarar tal cenário com um olhar de vulnerabilidade, em meio a tantas oportunidades e inovações, ainda assim um indivíduo que não compreende o global e não reconhece o seu local, acaba passando por crises identitárias, que tem impactos profundos nas relações sociais e institucionais.

Assim, os cursos de formação de professores devem possibilitar ações que permitem repensar a necessidade de mudança de paradigmas que pode refletir, por exemplo, em mudanças nos currículos. Professores em formação precisam vivenciar práticas inovadoras e transformadoras para que consigam ampliar as relações de produção de conhecimento quando forem para suas salas de aula, e muito mais que isso, “precisamos de instigações que apontem para além do imaginário global dominante e do pensamento abissal”. (ANDREOTTI, 2017, p. 50.)

Os professores precisam estar preparados para vivenciar com seus alunos as várias possibilidades que o mundo digital proporciona. Aqui, especialmente falando, das várias possibilidades de leitura e produção de conhecimento, facultadas por este cenário.

Neste sentido, escolhemos o Grafite, um texto multissemiótico, de uma amplitude magnífica, tanto em relação à linguagem como à diversidade de culturas como produto das experiências vivenciadas por um grupo de professores de línguas em formação inicial, pois consideramos importante que os professores em formação vivenciem práticas multimodais durante o curso de Letras para que sejam capazes de refletirem sobre as diferentes culturas impressas nos diferentes tipos de textos. As experiências envolveram várias modalidades de textos: impressos, textos em pdfs (lidos na tela dos celulares), vídeos, powerpoints, desenhos, discussões orais e pinturas em telas.

Escolhemos o Grafite por ser um gênero multimodal, que representa nitidamente a multiplicidade de linguagem e de cultura que permeiam o cenário contemporâneo e por ser uma oportunidade para romper com os estereótipos que assolam este gênero, que por muitas vezes é marginalizado, visto como atitudes de vandalismo e interpretados com olhares preconceituosos.

Sobre a metodologia, caracterizamos a pesquisa realizada e descrita, neste capítulo, como uma pesquisa qualitativa interpretativa, pensada a partir de algumas inquietações a respeito da formação docente, influenciada por um contexto tecnológico ainda pouco considerado em alguns cursos de licenciatura, especialmente cursos de formação de professores de línguas (FREITAS, 2019). A pesquisa foi desenvolvida na disciplina de “Diversidade, Cidadania e Direito”, ofertada na matriz do curso de Letras – Português/Inglês da instituição onde esta pesquisa foi realizada, uma universidade pública da região centro-oeste.

Os participantes foram os vinte e dois alunos da turma, sendo que duas delas eram do curso de Sistema de Informações. Assim, este capítulo traz apontamentos sobre uma experiência com Grafite, um texto multimodal, pouco considerado no meio acadêmico, com objetivo de possibilitar reflexões com experiências multimodais na formação de professores a partir da qual analisamos como esses (futuros)

professores percebem a presença da multimodalidade no contexto de formação e como perceber isto pode ser fundamental para sua atuação em sala de aula.

Por fim, este artigo está organizado da seguinte maneira: uma breve introdução a respeito do que será abordado ao longo do texto; apresentação do referencial teórico que embasa a pesquisa; a metodologia, com a apresentação e descrição da disciplina que foi o contexto da pesquisa, os instrumentos, os participantes e as etapas da pesquisa; os resultados e as discussões apresentadas no momento da experiência e alguns relatos feitos pelos alunos ao final da produção dos grafites, e por último, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente nos deparamos com uma infinidade de textos com caráter multimodal, dessa forma o exercício de leitura exige dos sujeitos, competências cada vez mais diversas. Nesse contexto, somos levados a refletir e nos preocuparmos com a linguagem em todas as suas dimensões e entendê-la como prática social multissemiótica.

Pensando assim, as aprendizagens do período da formação inicial de professores são fundamentais e precisam ser consideradas no dia a dia, postas em prática, para que seja legitimado o trabalho do professor. Por isso, é de suma importância estudar, considerar e entender tal contexto, as questões emergentes relacionadas à formação de professores de línguas e a perspectiva dos multiletramentos para tal.

Formação de Professores: questões emergentes

A reflexão, neste tópico, é sobre a formação docente inicial, especialmente relacionada ao currículo pensado como base de uma sociedade. Nesse sentido, acredita-se que chegar a uma formação docente capaz de mudar o mundo ou mesmo o universo mais próximo de cada um, possa ser construída politicamente num viés sociocultural, buscando entender como se desenvolvem as lutas político-discursivas pelo significado do que venha a ser um bom currículo na formação de professores (LOPES; BORGES, 2015), voltados e comprometidos com a educação.

Dessa forma, entender o que vem a ser formação e docência; o que é um sujeito educado, trabalhador e profissional, que assume riscos e dificuldades da educação na atualidade, implica falar de uma formação voltada para mudança social. E o desafio dessa mudança envolve responsabilidade e compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades, e de professores nas escolas. Como diz Lopes e Borges (2015, p.489),

Em síntese, assumimos – com todos os riscos e dificuldades – um enfoque discursivo e pós-estrutural que tenta desconstruir tradições instrumentais e críticas no campo do currículo, ao mesmo tempo em que tenta compreender como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação. São sedimentos que fixam – ou contribuem para fixar – muito do que se pensa sobre currículo e educação na atualidade.

Portanto, depois de uma graduação espera-se que o docente pense em uma pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, assim seja provável que esteja apto a enfrentar o mundo político da educação curricular, embora tenhamos visto que esta não é uma tarefa tão fácil, compreender uma política curricular atualmente, está além do que planejamos pedagogicamente e idealizamos como um ensino-

aprendizagem perfeito, é muito mais do que saber pensar e compreender práticas docentes de modo crítico/reflexivo. Quando se fala em currículo devemos ter um olhar atento à linguagem, compreendendo-a como indissociável do social, nessa perspectiva pensa-se a necessidade de um currículo para a formação docente em busca de uma mudança social com menos desigualdades. Por isso é importante repensar a política de elaboração de currículos para e na formação docente.

Essas especializações, certamente atenderia aos anseios curriculares atuais, na trajetória dos sentidos da docência no campo da formação de professores.

A docência vinculada à vocação se constitui a partir de discursos pedagógico-religiosos e pedagógico-estatais que tendiam/tendem a fixar a identidade do professor ideal: aquele que faz o “bem”, autônomo, consciente, responsável, guardião da ordem. Esse professor ideal tem soberania (autoridade) sobre sua sala de aula, sabe o que faz e sabemos o que dele esperar. (LOPES; BORGES, 2015, p. 492.)

Esse pensamento de controle neste momento não se sustenta, pois a educação emerge no Brasil com a ampliação dos sistemas de ensino e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática que se refere à autonomia profissional docente e a busca de sua identidade profissional. Este profissional atual, comprometido com as diferenças, diversidades e com as concepções teóricas e práticas, para o compromisso de promover nos educandos o desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade, de que se faz responsabilidade de um professor bem preparado para o exercício de sua formação.

Então, a formação de professores, como aponta Souza (2018, p. 168),

[...] tem sido entendida, de um modo geral, como espaço para o ensino de metodologias e técnicas [...]. É comum serem discutidos os conceitos teóricos nos quais essas metodologias estão baseadas em termos de: língua e ensino e aprendizagem; papel do professor e do aluno; interação entre professor e aluno, aluno e aluno; papel do erro e da avaliação.

O que de fato acontece é que, geralmente, essas questões não são discutidas ou problematizadas e, geralmente o professor acaba por escolher um único método ou técnica e seguindo-a por toda sua trajetória, como se fosse uma receita pronta, definitiva e a mais eficaz. E então, o tradicionalismo, o pensamento linear, as escolhas “engavetadas” acabam sendo muito presentes nesse contexto. Por isso, é importante refletir sobre o tipo de aluno que quero formar e que tipo de professor eu pretendo ser.

A perspectiva dos Multiletramentos na formação docente

Lidamos, hoje, com diferentes grupos, com diferentes tipos de alunos, os quais pertencem a diferentes contextos. Atualmente fazemos parte de uma sociedade que vem sendo marcada, cada vez mais, pelos efeitos das novas tecnologias e conseqüentemente a globalização. De acordo com Souza (2018, p. 167),

Se antes as sociedades eram organizadas de tal forma que os cidadãos eram meros consumidores de produtos ou de conhecimento, nos últimos anos temos tido acesso a ferramentas que nos permitem participar da construção de conhecimentos de forma mais direta e dinâmica, como é o caso da *Wikipedia*. Por conseqüência, as novas sociedades são mais flexíveis e esperam cidadãos mais ativos.

Por isso, há a necessidade de novas demandas na formação dos professores, as quais são atendidas pela perspectiva dos multiletramentos, conceituado por Rojo (2019, p. 20) como sendo um,

[...] conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos [...].

O docente multiletrado tem que ser um usuário funcional, transformador, criador de sentidos e analista crítico. Dessa maneira a formação também deve ser trabalhada por um viés crítico, a fim de ressignificar o perfil deste professor, para que ele desenvolva um processo constante de questionamento de suas práticas.

Com isso os multiletramentos possibilitam o reconhecimento da diversidade de conhecimentos, práticas e recursos, colocando em debate ideias que não se aliam a padrões convencionais, traduzindo, as relações com a diversidade e possibilitando ampliação da formação docente. Então, essa perspectiva surge com o intuito de considerar as múltiplas linguagens e as múltiplas culturas que emergem do contexto da contemporaneidade, procurando discutir as mudanças que estão acontecendo na sociedade e conseqüentemente, nos textos e nos letramentos. De acordo com Rojo (2019, p. 19),

Os pesquisadores do GNL (New London Group) ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais era essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles determinaram multimodalidade. Para eles o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade.

Isso quer dizer que os textos sofrem mudanças e estão se tornando cada vez mais multimodais, contudo, a diversidade cultural e linguística da sociedade, também vem sofrendo estas mudanças. Este fator implica em mudanças educacionais e sociais, transformações de paradigmas e ressignificações de práticas.

Sobre Multimodalidade

Sabe-se que a educação é o local onde os saberes se entrecruzam e se concretizam. Com o desenvolvimento de novas tecnologias surgem novas formas de produção e abordagem que ressignificam a formação com possibilidades para um trabalho em multimodalidades e múltiplas práticas. Essa ressignificação cria situações reais em que todos têm o poder de aprender, fazer, pensar e agir de forma cooperativa e colaborativa.

A multimodalidade é uma característica marcante dos textos na contemporaneidade. Com o processo de revolução, globalização e dinamização das informações, nos deparamos cada vez mais, com textos multimodais, estes demandam habilidades e competências de leituras, diferentes das convencionais. Esse processo vem acontecendo, especialmente, devido à revolução digital, à forte presença da tecnologia na sociedade, as quais influenciam diretamente no modo de vida das pessoas. Por isso, é importante considerar também na formação o caráter multimodal dos textos, para que os futuros professores desenvolvam tal prática em suas atuações.

A revolução digital está, cada vez mais, aprofundando o caráter multimodal dos textos a partir dos novos recursos semióticos, os quais podem ser observados nas plataformas digitais: *Youtube*, jogos

online, redes sociais, *podcasts* e outros. Entretanto o foco para este trabalho está em um gênero não digital, o grafite, que por muitas vezes é estereotipado pela sociedade de uma forma ruim, embora sejam textos que trazem riquíssimas leituras e expressões.

“Combinações de material impresso com imagens, gráficos e material de áudio e vídeo, estão cada vez mais presentes nos ambientes multimídia, o que demanda uma diversidade de tipos de interação multimodal.” (SOUSA, 2017, p. 233). Esta ideia nos permite entender que de vários tipos de letramentos, demanda vários processos para desenvolver habilidades e múltiplas formas de interação, que promovam a comunicação e os novos gêneros da cultura midiática, formando um campo híbrido que combina todas as formas em prol de uma educação futurista. (SOUSA, 2017).

Dessa forma, quando pensamos em linguagem (falada, escrita, imagem, som, gestos, etc.) procuramos entender e compreender como esses diferentes modos se entrecruzam e trabalham juntos, formando textos coerentes e dotados de sentido e com isso percebemos que são justamente as práticas multimodais que permitem tal criação e ressignificação dos novos sentidos.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa descrita e analisada neste capítulo, escolhemos a de abordagem qualitativa que, conforme apontam os autores Denzin e Lincoln (2006), teve como berço a sociologia e a antropologia. Por isso, trata-se de uma metodologia utilizada para entender o outro dentro de suas particularidades e culturas, diferente então, da perspectiva positivista, que busca informações a partir de dados quantitativos que estabelecem e provam relações, apenas, entre variáveis definidas.

A pesquisa qualitativa interpretativa nos permite estudar as coisas em seus contextos naturais, procurando entender os fenômenos e os significados a eles conferidos, pelas pessoas. Assim, esse tipo de pesquisa estima pelo detalhamento dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Consideramos o valor que as experiências têm para os participantes, em especial.

A pesquisa aconteceu nas dependências da universidade (sala de aula e pátio gramado). É importante experimentar espaços além das paredes de uma sala de aula, ou seja, além dos espaços ditos convencionais para o ensino, pois isso proporciona aulas mais criativas e envolventes. Esse tipo de experiência permite que o aluno (futuro professor) seja autor de seu próprio conhecimento e vivencie o que aprendeu.

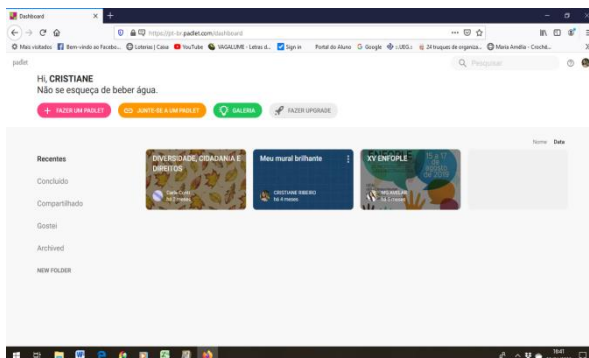
Os cursos nesta unidade universitária são noturno e aos sábados pela manhã como a disciplina “Diversidade, Cidadania e Direito” no semestre de 2019 quando a pesquisa foi realizada. A disciplina é ofertada na modalidade de núcleo comum, ou seja, são disciplinas teórico-metodológicas consideradas basilares no que diz respeito à natureza e ao papel do Estado. Os participantes foram os vinte e dois alunos da turma, com idade entre 20 e 40 anos, sendo que duas delas cursavam Sistemas de Informação.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram (i) os relatos dos participantes, deixados em um mural eletrônico denominado Padlet e (ii) nossas notas feitas a partir da observação das atividades. O Padlet é um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre qualquer tema, de maneira muito fácil, pois é um aplicativo interativo e colaborativo que permite a criação de murais online, onde seus usuários podem postar diversos conteúdos, considerando a multimodalidade. O Padlet pode ser um arquivo pessoal ou um quadro colaborativo, no qual seu usuário criador pode habilitar outros participantes para administrarem o aplicativo em conjunto.

As Figuras 1 e 2, a seguir, mostram o layout do Padlet, na primeira é o início, como é visualizado quando a pessoa abre o seu aplicativo. a figura 2 mostra o mural escolhido, neste caso, o da disciplina “Diversidade, Cidadania e Direitos”. Nela é possível perceber a interação dos participantes, cada cor é

um quadro com a postagem de um aluno, onde há também a interação dos colegas via comentários e nesta podemos contemplar textos na modalidade escrita, imagens e *emoticons*.

Figura 1 - Página inicial do Padlet



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2 – Layout do Padlet da turma



Fonte: Acervo das autoras.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas. A primeira etapa foi o planejamento das atividades a serem realizadas nas aulas da disciplina na qual a pesquisa foi realizada. Foram planejadas 04 atividades realizadas em 02 aulas com duração de 4 horas. A segunda etapa consistiu na realização das atividades planejadas durante as aulas da referida disciplina, sendo: (i) criação do Padlet como mural da turma para o registro das atividades e das impressões dos alunos; (ii) Atividade com Texto literário; (iii) Atividade com vídeo e; (iv) atividade com grafite.

Inicialmente, foi realizada a criação do mural e foi promovida uma discussão sobre diversidade, raças e preconceito, a partir da leitura do livro “Cada homem é uma raça” de Mia Couto. Os alunos se dividiram em grupos e cada grupo escolheu um conto para ser discutido. Neste mesmo dia fizemos algumas postagens no Padlet, a respeito do tema diversidade e sobre os contos escolhidos.

Na terceira atividade, conversamos sobre os contos escolhidos, identificando quais eram os elementos mais marcantes de cada um. Assistimos a um vídeo chamado “Grafite, uma história de amor”, o qual mostra um pouco da realidade ainda enfrentada por muitos grafiteiros, a visão distorcida que, na maioria das vezes, esta arte carrega, entretanto mostra o amor entre o grafiteiro e sua arte. Após o vídeo, foi feita uma breve explanação teórica sobre o que é o Grafite e um pouco da história, considerando-o como um gênero textual, de característica multissemiótica.

Vimos também algumas fotos de grafites e cada grupo recebeu uma cartolina em branco para que fizessem um esboço de seus desenhos, com lápis de cor, canetinhas e giz de cera, para que materializassem os contos escolhidos em grafite.

Convidamos um grafiteiro profissional para realizar uma oficina de grafite com a turma, no pátio gramado. Ele contou sobre sua história de vida, como evoluiu da pichação para o grafite, falou sobre diversidade e preconceito. Em seguida, explicou um pouco mais sobre o que é o Grafite, como ele acontece, como é produzido. E, por fim, a parte prática, cada grupo levou uma tela e conversou com o grafiteiro sobre suas ideias a respeito dos contos lidos. Ele ensinou técnicas de como materializarem seus desenhos.

A cada etapa, os alunos fizeram as postagens no Padlet que foram posteriormente analisadas a fim de encontramos aspectos importantes a serem considerados no processo de formação de professores sob a perspectiva dos multiletramentos, considerando a multimodalidade, ou seja, as várias possibilidades de leitura e produção de textos por meio de um tema e por textos multissemióticos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo principal da atividade realizada era que os alunos, professores em formação, compreendessem como era possível trabalhar um único tema a partir de diversos tipos de texto e com isso, perceber se tal atividade faria a diferença para sua formação. De certo modo essa compreensão não aconteceu de maneira espontânea, ainda há uma dificuldade em alguns cursos de formação, que é conscientizar os alunos em relação ao caráter multimodal dos textos na atualidade. Os futuros professores apresentam dificuldades em compreender que o “mundo lá fora” deve fazer parte do contexto da graduação, pois quando chegarem às escolas precisarão saber considerar estes fatores emergentes da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, pensar a proposta desenvolvida na pesquisa é levar em consideração, primeiramente, que durante todas as etapas, foram utilizados diferentes textos falando de um mesmo assunto, “Diversidade cultural”, utilizamos todos os recursos semióticos possíveis para o momento. E o produto final, foi um grande exemplo de multimodalidade. O Grafite, para ser produzido, conta com a interação entre cores, rabiscos, visão de mundo, sentimentos, desenhos e letras; ele pode ser feito em uma tela, em um muro, numa folha de papel, numa parede, ou em qualquer outro lugar que seja possível expressar sua arte. O caráter multimodal deste gênero lhe permite ser reproduzido em diversos suportes.

Nas primeiras atividades analisadas, quando os alunos fizeram a discussão oral sobre o tema da aula, conversamos sobre estar utilizando duas modalidades diferentes, a oralidade (fala) e a leitura de um livro e que este livro ainda trazia outras modalidades, que eram a escrita e as imagens. O trabalho com o Padlet, também proporcionou verificar a multimodalidade, pois o aplicativo é um mural eletrônico, os alunos puderam postar imagens, vídeos e comentários escritos, tudo personalizado ao gosto de cada um. Foi questionado aos alunos se eles estavam percebendo a presença de diversos tipos de texto para um único tema, nesse momento foi que percebemos a lacuna na formação. Professores de línguas, com dificuldade em compreender o que é linguagem e suas várias formas de materialização.

A terceira atividade teve ainda mais, um caráter multimodal, ao assistir o vídeo “Grafite, uma história de amor”, discutimos sobre como o produtor do mesmo o criou, dando vida (movimento) ao desenho. Alguns alunos conseguiram perceber, que por meio do movimento dado ao grafite, foi feita uma melhor leitura em relação ao contexto social do grafite, especialmente aos preconceitos que esta arte enfrenta. Então, no momento da discussão sobre os contos escolhidos, já notamos mais entusiasmo para destacar os elementos marcantes, fizeram inferências de sentimentos e visões de mundo. Ao receberem

as cartolinas para materializarem suas ideias, já compreenderam que esta seria mais uma forma de trabalhar a diversidade, com caráter mais lúdico e multimodal.

A quarta e última atividade foi uma espécie de “reviravolta” para aqueles futuros professores: fazer um grafite, em telas fixadas no muro da universidade e com a presença de um grafiteiro profissional. Eles relataram a riqueza desta atividade, alegando ter sido muito produtiva para expressarem o que sempre disseram durante as outras aulas, “*a gente só ficava falando e agora estamos aqui, com a mão na massa*” (C1).

Conseguimos perceber a compreensão e satisfação com as atividades, em comentários deixados pelos alunos no Padlet:

“A experiência foi ótima, pois possibilitou ter uma visão mais ampla sobre o assunto. [...] foi a partir do vídeo, da música e da aula, que passei a entender melhor o tema, [...] que tratava da realidade da sociedade que vivemos.” (A1)

“[...] Sinto que para minha formação como professora essa experiência me mostrou que para que uma aula seja boa e traga reflexão aos meus alunos, ela não precisa ser sempre “formal”, posso usar diferentes recursos.” (A2)

Às vezes os alunos identificam a dinamicidade de uma aula que foge dos padrões convencionais de ensino, no entanto, não percebem a variedade e as possibilidades da linguagem. O conceito de multimodalidade é pouco trabalhado nos cursos de formação e, além disso, demanda novas habilidades e competências, é preciso ter ousadia para sair da “caixinha” e compreender o mundo à nossa volta, compreender que tudo é linguagem e que esse caráter multimodal dos textos pode facilitar nosso fazer de professor.

CONSIDERAÇÕES

A partir do momento que se decide ser professor de línguas, vai para um curso de formação docente, o que se deve ter em mente é que há muitas possibilidades de trabalhar a linguagem e que a contemporaneidade não lhe permite mais um pensamento norteado por padrões convencionais. O professor de línguas trabalha com linguagem, então ele pode escolher com o que trabalhar porque tudo é linguagem.

Engajamo-nos naquilo que faz sentido para nós, não somente para a escola, para a faculdade, mas para a vida, por isso é essencial que sejamos agentes de letramento, sejamos mediadores no processo de ensinar e aprender. É preciso ousar ser diferente, fazer parte desse universo de saberes, valorizar a educação em sua história, cultura e tecnologia, formando na base, um ser capaz de transformar suas competências e habilidades, e ainda ir além, repensar a educação e adequá-la às novas demandas, experimentando novas formas e considerando o contexto social, para que alunos e professores se sintam pertencentes das determinadas comunidades de prática.

Ao analisarmos cada etapa, cada discussão, percebemos que, embora as discussões sobre multiletramentos sejam atuais, ainda há alguns cursos de formação que não contemplam, em toda sua esfera, práticas multiletradas a fim de oportunizar aos seus alunos, futuros professores, experiências diferentes. Com isso, mesmo que estas aconteçam, alguns alunos não estão habituados com experiências dessa natureza, assim não possuem total habilidade de compreender que existem diversas formas de ler o mundo. Eles não percebem a variedade de texto que utilizam para se trabalhar um único tema, não compreendem as inúmeras possibilidades de leitura que um único suporte proporciona.

Sendo assim, é no processo de formação inicial que devem ser consideradas as várias práticas de multiletramentos, conseqüentemente a multimodalidade da infinidade de textos que existem, numa perspectiva de ressignificação.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; SANTIAGO, EDMUNDO, E. S. G. M. O Imaginário Global Dominante e Algumas Reflexões Sobre Os Pré-Requisitos Para Uma Educação Pós-abissal. **Revista Sinergias**, n. 5, 2017, p. 41-54.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREITAS, Carla Conti. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 1, n.1 fev, 2019. p. 67-80.<https://bit.ly/2EhR0AC>

LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa [online]**, vol. 45, n. 157, 2015, p. 486-507.

ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOUSA, Renata Quirino de. Onde fica a Língua Inglesa em trabalhos multimodais? uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed. ampliada. 2017, p. 231-252.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 163-173.

DESEMPENHO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO EM UM TESTE DE RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA DE CÓRPUS E DA TAXONOMIA DE BLOOM

EDUARDO BATISTA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que é preciso uma conscientização acerca do estudo e prática do vocabulário fundamental em língua inglesa, o presente trabalho possui a preocupação de qualificar professores em formação envolvidos com a língua inglesa.

A leitura atenta do título “Desempenho de professores de inglês em pré-serviço em um teste de reconhecimento e produção: contribuições da Linguística de Córpus e da Taxonomia de Bloom” permitirá a identificação de uma ambiguidade gerada pelo subtítulo. As contribuições fazem referência ao desempenho de professores ou ao teste (ou aos professores e ao teste ao mesmo tempo)? Tal ambiguidade é intencional, uma vez que apresenta desdobramentos: a proposta procura ter impacto inicial nos professores em formação (quando mensura suas respostas sem a influência das atividades aqui propostas) e um impacto de longo prazo (ao ser adotada como atividade rotineira em práticas de ensino). Quanto às contribuições do teste, refiro-me aos procedimentos e reflexões para a elaboração de atividades direcionadas para a prática de língua inglesa, mais especificamente, o reconhecimento e produção de vocabulário com base no vocabulário mais comum da língua inglesa.

Tratamos neste trabalho do desenvolvimento de uma avaliação (e atividades que a compõem) em língua inglesa com foco no reconhecimento e uso de vocabulário no âmbito das licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Apesar de haver um vasto repositório de trabalhos que investigam vocabulário em língua inglesa, não temos informações acerca de pesquisas que envolvam a Lexicologia, a Linguística de Córpus e a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom – no contexto de formação de professores brasileiros de língua inglesa. Nossa pesquisa procura, então, preencher uma lacuna investigativa que demanda atenção e mais discussão, uma vez que envolve a formação de profissionais de ensino de nível superior, com impacto direto na Educação Básica.

Ao tratar da formação de professores e da necessidade do conhecimento lexical, este trabalho possui como público-alvo especialmente professores de língua inglesa em formação nas licenciaturas em Letras da UEG. Oriundos da escola pública, de famílias de baixa renda, poucos tiveram a oportunidade de sair do Brasil. O único contato formal com a língua inglesa aconteceu ao longo da Educação Básica. A consequência direta do contexto social descrito concretiza-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos quando travam contato com a disciplina de língua inglesa no curso de Letras. Diante das diversas dificuldades encontradas frente à realidade social, faz-se necessário sanar lacunas do ponto de vista lexical, desenvolvendo a proficiência/competência linguística do professor em formação de modo a capacitá-lo para o exercício docente.

No sentido de trazer contribuições para o ensino de língua inglesa e levando em consideração trabalhos anteriores que trataram de lacunas na formação de professores de língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1992; ERES FERNÁNDEZ, 2008; SILVA, 2014), nossa pesquisa pretende trazer uma conscientização – aliada a um diagnóstico lexical na formação de professores de língua inglesa em uma universidade pública – com o intuito de obter um panorama do que está acontecendo no nível superior dentro do qual a pesquisa foi concebida e desenvolvida – em outra dimensão espaço-temporal.

Para o curso de Letras, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) atestam que cada Instituição de Ensino Superior deve propiciar a autonomia do aluno frente aos conhecimentos apresentados, além de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão – propiciando o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação profissional. O documento registra as competências e habilidades a serem desenvolvidas, nomeadamente: o domínio da língua portuguesa ou de língua estrangeira, em contextos orais ou escritos, na produção ou recepção de textos; domínio de conteúdos básicos que são objeto nos processos de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio; domínio de métodos e técnicas pedagógicas que admitam a transposição dos conhecimentos para múltiplos níveis de ensino. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras conferem importância ao domínio de métodos e técnicas pedagógicas para aplicação em múltiplos níveis de ensino. Nesse sentido, o domínio/prática de um vocabulário mínimo, que acreditamos ser o vocabulário fundamental (discutido na seção 2.1), apresenta-se como indispensável.

O documento em questão afirma que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Devem, ainda, priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno (BRASIL, 2001, p. 29).

Em contraste com as exigências dos documentos oficiais, Almeida Filho (1992) destaca que ainda que o professor tenha se formado em uma licenciatura dupla em Português e uma língua estrangeira, suas capacidades linguística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a língua estrangeira não convenceria ninguém. O referido autor acrescenta que, comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos.

De modo a reverter a situação descrita por Almeida Filho no início dos anos 1990, que ainda persiste no contexto de ensino de língua inglesa após quase 3 décadas, pretendemos desenvolver atividades para dirimir a problemática em tela.

Levando em consideração o exposto acima, os objetivos gerais do presente projeto de pesquisa são refletir acerca do vocabulário fundamental da língua inglesa e na sua prática, tendo em mente o professor em formação e avaliar o conhecimento lexical de professores em formação, do primeiro ao oitavo período do curso de Letras, em 15 câmpus.

Nossos objetivos específicos são os seguintes: 1) utilizar o repositório vocabular conhecido como *New General Service List* (BREZINA; GABLASOVA, 2015), *new-GSL*, com as palavras mais comuns da língua inglesa; 2) selecionar os itens lexicais para o teste escrito; 3) buscar exemplos de uso no *Corpus of Contemporary American English* (COCA), atualizado no primeiro semestre de 2020; 4) utilizar a Taxonomia de Bloom (ANDERSON et al, 2001) – em seu domínio cognitivo – como parâmetro na elaboração do teste escrito em língua inglesa; 5) elaborar um teste escrito e 6) aplicar o teste em diferentes turmas das licenciaturas em Letras da UEG.

Nesse cenário, a presente proposta insere-se como uma iniciativa transformadora da realidade dos alunos de Letras (professores em formação), ao contribuir para apresentar possibilidades de prática de língua inglesa.

Com relação aos benefícios sociais dos resultados, trata-se de uma iniciativa de caráter único, de empoderamento não apenas pessoal, mas, também, sócio-profissional, uma vez que os professores em formação nunca tiveram a oportunidade de desenvolver suas potencialidades dentro do escopo de um projeto dessa natureza e com esses objetivos. No que se refere à relevância científica, trata-se de um programa que, ao contemplar ações para o aperfeiçoamento de uma licenciatura em Letras, Língua Inglesa, cobre uma lacuna na formação linguística dos professores de língua inglesa – procurando articular princípios epistemológicos com a prática de ensino de língua inglesa voltados para a aula da Educação Básica. Em razão da proposta, a instrução direciona a atenção para as 2.000 palavras mais

comuns da língua inglesa. Trata-se de um trabalho que recorre à uma abordagem qualitativa e, ao mesmo tempo, quantitativa. Em consonância com o propósito do projeto, conscientizamos alunos, professores e pesquisadores a respeito da relevância do léxico fundamental na aula de língua inglesa e, dessa forma, discutimos aspectos quantitativos relacionados às habilidades comunicativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa orientação teórica recorre as contribuições da Linguística Aplicada, da Lexicologia, da Linguística de Córpus e da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom. Vale ressaltar que apesar de a Linguística de Córpus e da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom não se configurarem como correntes teóricas propriamente ditas, julgamos necessárias algumas discussões acerca de seus fundamentos e aplicações nessa seção.

Linguística Aplicada e Lexicologia

No Ensino Superior, buscamos modificar a problemática associada ao ensino de língua inglesa apontada por Almeida Filho (1992), no que diz respeito à baixa qualidade dos professores. Uma discussão que pretenda adentrar nesse tema, precisa levar em consideração uma série de fatores ligados, apenas para citar três deles, ao aluno, ao professor e ao sistema de ensino. Cremos ser oportuna uma breve digressão para trazer à baila as observações pontuais de Eres Fernández (2008, p. 278):

- a) nem sempre a língua cursada é aquela que o candidato desejava estudar (um problema vinculado aos processos de seleção e opção no vestibular ou à estrutura do curso);
- b) carga horária da língua estrangeira reduzida;
- c) turmas numerosas (o que inviabiliza ou dificulta as atividades de prática oral da língua estrangeira);
- d) pouca articulação entre as disciplinas de “conteúdo” específico e as pedagógicas;
- e) a disciplina Metodologia/Prática de Ensino reduzida, muitas vezes, à simples realização de estágios;
- f) dificuldades de realização de estágio de observação;
- g) inexistência, em muitos cursos, da obrigatoriedade de realização de estágio de regência.

A autora destaca ainda problemas relacionados ao corpo docente da instituição, que nem sempre possui a competência desejável ou as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade, ou, inclusive, não assume a sua parcela de responsabilidade. No tocante à instituição, existem aquelas que não assumem compromissos efetivos com a formação geral e específica do aluno, o que se traduz na falta de investimento na qualificação dos docentes e na falta de infraestrutura, por exemplo.

Eres Fernández (2008) lembra que em uma licenciatura, que tem duração de poucos anos, torna-se quase inviável a obtenção de níveis de qualidade plenamente satisfatórios. Como fazer que alguém se torne em apenas seis semestres de estudo um falante competente de uma língua estrangeira, um leitor consciente e um bom professor?

No mesmo esteio problematizador, Silva (2014) buscou saber se a licenciatura na qual estava inserida como docente de língua inglesa vinha cumprindo, a contento, o papel de formar professores oralmente competentes, ou seja, com um nível estabelecido como adequado a um formando, futuro professor de inglês dos Ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, a investigação foi realizada no ano 2000 e no ano 2011 – chegando a conclusão de que, nos dois momentos da pesquisa, alunos que

deveriam estar classificados no nível avançado, ou pelo menos no limiar, ainda se encontravam em níveis muito baixos, que não condiziam com alunos-professores quase certificados.

Iniciamos uma explicação relacionada à Lexicologia recorrendo a Cowie (2006). O referido autor esclarece que a Lexicologia é o estudo do léxico, ou seja, do vocabulário ou do repertório de palavras de uma língua.

Desse modo, a manifestação da Lexicologia encontra-se no vocabulário, as palavras em uso pelos falantes, seja na fala ou na escrita. Uma vez que elegemos como objeto de análise as palavras mais frequentes da língua inglesa (ou vocabulário fundamental), recorremos a Nation (2003, p. 16) para destacar a importância dessas palavras:

As palavras de alta frequência formam um grupo pequeno o suficiente para ser um objetivo razoável em um curso de três anos. São tão frequentes e apresentam uma abrangência tão vasta para um grupo tão pequeno de palavras, que deveriam receber atenção direta tanto dos professores quanto dos alunos, devendo aparecer nas quatro variedades de um curso. Qualquer tempo gasto com essas palavras, tanto em sala de aula quanto fora dela, será um tempo bem investido. Não faz muito sentido dar atenção a outras palavras se as palavras de alta frequência ainda não são conhecidas. (NATION, 2003, p. 16).

Esse tipo de instrução lexical não costuma ser ministrado nas aulas de língua inglesa. Os avanços alcançados na pesquisa de base linguístico-computacional ainda encontram resistência ou são ignorados pelos formadores de professores.

De acordo com Nation (2001), a preocupação voltada ao vocabulário no ensino de idiomas traz benefícios consideráveis. A partir do conhecimento acerca da frequência e da importância que cada palavra exerce no idioma alvo, pode-se elaborar atividades e abordagens comunicativas, destinando atenção ao grupo de palavras mais frequentes no ensino-aprendizagem. Nation (2001) classifica as palavras em quatro categorias: alta frequência, acadêmicas, técnicas e de baixa frequência. As palavras de alta frequência “são compostas de aproximadamente 2.000 famílias de palavras e incluem a maior parte das palavras funcionais [...] e podem corresponder a 80% a 95% das palavras que ocorrem em determinado texto” (NATION, 2001, p. 12).

Subjaz à leitura do excerto acima a perspectiva de que as palavras mais frequentes devem ser conhecidas e utilizadas (vocabulário ativo) pelos estudantes de Letras. Paiva (2004) ressalta que reconhecer uma palavra é um processo muito mais simples que produzi-la, pois o uso envolve uma série de informações tais como: o comportamento sintático do vocábulo, colocação, formas derivadas, e traços semânticos.

Ampliamos a explicação de Paiva com a elucidativa proposta de Nation (2001, p. 27), a partir da qual é explicado o que está envolvido no conhecimento de uma palavra, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – O que está envolvido no conhecimento de uma palavra

| | | | |
|-------------|-----------------------|---|--|
| Forma | oral | R | Qual o som dessa palavra? |
| | | P | Como se pronuncia essa palavra? |
| | escrita | R | Qual a aparência dessa palavra? |
| | | P | Como se escreve e se soletra essa palavra? |
| | partes da palavras | R | Que partes são reconhecidas nessa palavra? |
| | | P | Quais as partes da palavra são necessárias para expressar sentido? |
| Significado | forma e significado | R | Que significado essa palavra sinaliza? |
| | | P | Que forma pode ser usada para expressar esse significado? |
| | conceito e referentes | R | O que está incluído nesse conceito? |
| | | P | A quais itens o conceito faz referência? |

| | | | |
|-----|---|---|---|
| | associações | R | Essa palavra nos faz pensar em quais outras? |
| | | P | Que outras palavras poderíamos usar em vez dessa? |
| Uso | funções gramaticais | R | Qual o padrão de ocorrência dessa palavra? |
| | | P | Em que padrões devemos usar essa palavra? |
| | colocações | R | Que palavras ocorrem com essa? |
| | | P | Que palavras devemos usar com essa? |
| | restrições de uso (registro, frequência...) | R | Onde, quando e com que frequência encontraremos essa palavra? |
| | | P | Onde, quando e com que frequência podemos usar essa palavra? |

Fonte: Traduzido de Nation (2001, p. 27).

Nota: Na coluna 3, R = conhecimento de recepção, P = conhecimento de produção.

O Quadro 1 ilustra que conhecer uma palavra exige diversas habilidades relacionadas à forma, significado e uso – tanto em termos de recepção quanto de produção. Estão envolvidos conhecimentos de recepção e de produção – ao mesmo tempo, linguísticos e extralinguísticos. A apresentação e prática desses conhecimentos requer que o formador de professores possua um sólido e diversificado arcabouço teórico-metodológico, uma vez que, na maioria dos casos, esse formador passa a ser a principal fonte de insumo linguístico aos aprendizes. Muito provavelmente, será o formador a figura de referência linguística responsável por trazer à consciência todos (ou quase todos) os elementos que envolvem o trabalho de conhecimento de uma palavra.

Para Leffa (2000, p. 26), “a motivação principal para o estudo da frequência de ocorrências é a constatação de que a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua”. A utilização de palavras altamente funcionais confere ao falante naturalidade na comunicação. O falante que não consegue usá-las vê sua interação prejudicada, uma vez que o uso das palavras simples e comuns da língua falada é um indicador de habilidades linguística bastante avançadas.

Ao abordar a questão do número de palavras necessárias na língua estrangeira para que haja uma comunicação oral eficiente e autônoma, Schmitt (2007) alerta que o vocabulário do aluno aprendiz de inglês deve se encontrar entre duas mil a três mil famílias de palavras da língua inglesa. À guisa de exemplificação, apresentamos a família de ACHIEVE:

ACHIEVE

ACHIEVABLE

UNACHIEVABLE

ACHIEVED

ACHIEVEMENT

ACHIEVEMENTS

ACHIEVER

ACHIEVERS

ACHIEVES

ACHIEVING

Como pode ser visto, todas as formas derivadas são consideradas e subordinadas à palavra principal (lema). Assim sendo, quando Schmitt (2007) estabelece valores aproximados para que o aprendiz de língua inglesa tenha condições de se comunicar, na verdade, os valores devem ser encarados como sendo significativamente maiores.

Para a leitura de textos autênticos, o domínio de cerca de três mil famílias de palavras é o valor mínimo esperado. Alunos de língua estrangeira com um conhecimento das mais de 10.000 famílias de palavras da língua inglesa podem ser considerados como detentores de um vocabulário

amplo. Um vocabulário dessa magnitude pode ser necessário para lidar com os desafios da universidade em uma segunda língua (SCHMITT, 2007).

Ao abordar a questão do aprendizado do vocabulário e o que pode ser feito pelo aprendiz, McCarthy (1999) salienta que não é possível ensinar vocabulário o suficiente em um número de horas limitadas de um curso. Nem mesmo os melhores professores do mundo ou materiais de ensino conseguem ensinar tudo que é necessário. Frente ao impasse apresentado, o que professores e materiais podem fazer, além de ensinar vocabulário, é orientar o aprendiz no sentido de torná-lo um aprendiz fora da sala de aula. Ainda segundo McCarthy (1999), um dos segredos para se aprender vocabulário é ler muito fora da sala de aula. À medida em que o aprendiz ganha autonomia, melhor e mais amplo seu vocabulário se torna.

Conforme McCarthy (1999), o bom aprendiz de vocabulário está constantemente pensando sobre a língua em uso e observando a língua em uso. Na leitura intensiva, a oportunidade de pensar e observar a língua em uso encontra-se ao alcance do aprendiz. Os textos são curtos e adaptados com as palavras mais frequentes da língua, fato esse que tende a estabelecer uma aproximação entre o leitor e promover uma naturalidade no processo da leitura. O leitor visualiza as palavras, frases e parágrafos associando significados, mensagens e criando imagens.

O contexto brasileiro

Faz-se relevante entender o contexto brasileiro no que se refere ao ensino de língua inglesa. Walker (2003) cita uma avaliação de língua inglesa aplicada a 125 professores de língua inglesa, sendo 96 já formados em Letras e 12 em formação. O objetivo era avaliar o nível de leitura e vocabulário dos professores do Ensino Médio de Tocantins. Surpreendentemente, no nível iniciante, encontram-se 48 professores. No nível elementar, 66 professores. Ou seja, mais da metade daqueles indivíduos, os profissionais da língua, que são responsáveis pela instrução de jovens, enquadra-se em um nível aquém do esperado para exercer a atividade docente. Apenas 9 professores atingiram pontuação para o nível pré-intermediário e 2, para o nível alto intermediário. “Já que os fracos resultados não podem ser atribuídos à falta de qualificação dos candidatos, é de se supor que os cursos de graduação oferecem poucas condições de dominar a língua inglesa.” (WALKER, 2003, p. 46).

Em pesquisa anterior, Silva (2008) aplicou um teste de vocabulário a estudantes do último ano de Letras de um centro universitário privado, em uma cidade de médio porte no estado de São Paulo. O objetivo era identificar o nível de conhecimento das primeiras 1.000 palavras do inglês, ou seja, um grupo que ocorre com altíssima frequência na língua inglesa. Os resultados do teste mostraram que, na média, os alunos conheciam pouco mais da metade (61,5%) do vocabulário fundamental da língua com a qual começariam a trabalhar no ano seguinte. Dito de outra forma, detinham um conhecimento insatisfatório do repertório lexical básico da língua estrangeira.

Nos dois contextos apresentados acima, é provável que o baixo rendimento no reconhecimento de vocabulário afete negativamente a habilidade de produção dos professores nas situações de produção escrita, por exemplo. Ao abordar a questão do conhecimento em língua inglesa, Walker (2003, p. 44) afirma que existe um verdadeiro círculo vicioso no ensino de inglês em nível nacional. O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa.

De maneira a trazer contribuições para a formação de professores de língua inglesa, no que se refere ao ensino, a inclusão do estudo de vocabulário em materiais pedagógicos pode trazer benefícios aos aprendizes, a partir de dados empíricos coletados em uso real. Uma vez que “o uso de qualquer idioma pelos seus falantes propicia uma geração infinita de dados [...]” (BIDERMAN, 2001, p. 4), pode-se inferir que essa grande quantidade de dados pode ser analisada conforme interesses de pesquisadores em áreas diversas.

Segundo Rodrigues (2006), o ensino de vocabulário não tem recebido um enfoque maior nas aulas de língua inglesa. O vocabulário vem sendo tratado como um agente “coadjuvante” na sala de aula, sendo considerado pelos alunos a maior dificuldade durante as interações verbais. Nesse sentido, os próprios alunos são os primeiros a identificar problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta autoavaliação sustentada por grandes coletas de erros mostra, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de quatro para um. (MEARA, 1984 apud RODRIGUES, 2006, p. 82).

O excerto a seguir ilustra uma redação escrita por uma professora em formação no último período do curso de Letras, conforme discutido por Silva (2018, no prelo)

The english language is the more major of world. Is plainly the more walked language. Is necessary to know english language, so yuo can have better jobs. Today the english is an univelsal language, so the people like travel need to know this lnguage. The english language is very important for the businnes, to do internetional trade. All the time, we need can know english, the internet is an exenplo, all the world are write in the english. Sameone people have defficulty in the english language, this language is complicated, but necessary. I think the english language is very inportant for the students need to know this lnguage. Today for comunicated we need study the english and too older languages, but the universal language of world is fact the english. So i study english for comunicated with olders contries and people.

Naturalmente, com um pouco de esforço, qualquer leitor com algum conhecimento de língua inglesa vai ser capaz de entender a mensagem expressa pelo aluno. O vocabulário e a estrutura gramatical podem ser deixados em segundo plano para que a comunicação acabe se concretizando. É o que geralmente acontece em um estágio inicial de estudo, no qual a principal preocupação é fazer o aluno se comunicar. No entanto, na fase final de um curso de Letras tal desempenho linguístico fragiliza a atividade profissional e coloca em cheque a formação universitária.

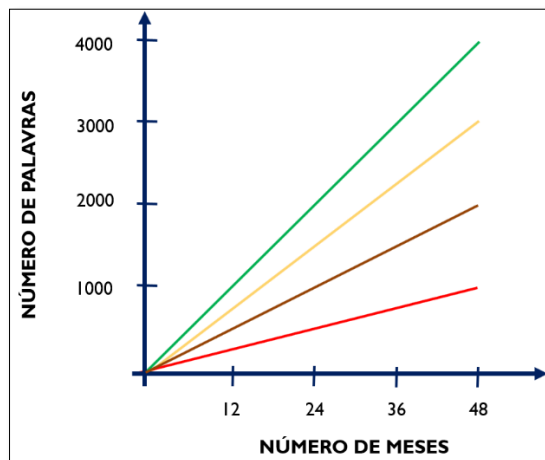
No plano político, podemos testemunhar um discurso pautado no sucesso linguístico:

O Curso de Licenciatura em Letras pretende formar profissionais intelectuais com capacidade crítica, reflexiva e com **competência linguística**, literária e didático-pedagógica para atuar na docência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas áreas de Língua Materna e **Língua Estrangeira** e suas respectivas Literaturas. O graduado em Letras estará apto a desenvolver suas atividades profissionais, exercendo as funções de professores pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários e assessores culturais. O Curso de Letras pretende formar profissionais intelectuais com capacidade crítica e reflexiva e **competência linguística**, literária e didático-pedagógica. O profissional em Letras deverá ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2020, grifos nossos).

Dada a realidade socioeconômica brasileira encontrada em várias regiões do país, além da situação do ensino de língua inglesa na rede pública, não é raro que um ingressante no curso de Letras demonstre pouco ou nenhum conhecimento de língua inglesa. Tal realidade concretiza-se na UEG, que recebe majoritariamente alunos oriundos da rede pública de ensino. Nesse sentido, contextualizando os números apresentados para um curso de formação de professores de língua inglesa, em uma projeção, restrita ao âmbito lexical, para a aquisição de 4.000 palavras adquiridas (tanto para o reconhecimento quanto para a produção) ao longo de 48 meses de curso, seria necessário que o aluno adquirisse 1.000 famílias de palavras por ano. No caso da UEG, isso equivaleria a um *input* de 13,88 palavras em cada uma das 72 aulas anuais. Tal valor supera a sugestão de Paiva (2004): “Quanto ao número de palavras a ser ensinado em um curso, [...], em uma aula de 60 minutos, o input

ideal seria de 8 a 12 palavras produtivas.” (PAIVA, 2004, p.83). A Figura 1 apresenta algumas metas lexicais:

Figura 1 – Número de palavras em função do número de meses



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Levando em consideração o papel do léxico na aprendizagem de inglês, não seria exagero afirmar que o aprendiz precisa conhecer uma quantidade relevante de itens lexicais, para que possa se aproximar da compreensão principal do texto. Percebe-se, portanto, que a aquisição de vocabulário estabelece uma condição fundamental para capacitar o aprendiz e dotá-lo de condições para que seja capaz de escrever, ler, ouvir e falar a língua estrangeira.

Linguística de Córpus

A Linguística de Córpus é um ramo da Linguística Computacional que vem ganhando atenção nos meios acadêmicos nas últimas décadas, especialmente após os anos 1990, quando começam a ser publicados trabalhos no Brasil – principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Nos últimos anos, começam a surgir pesquisas baseadas em córpus também no Centro-Oeste.

A definição mais completa de corpus, segundo Berber-Sardinha, pode ser a seguinte:

Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18).

Em linhas gerais, “a Linguística de Corpus ocupa-se da exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). A Linguística de Córpus é uma área que estuda a língua com o auxílio de ferramentas computacionais, a fim de processar grandes quantidades de dados lingüísticos reais (textos falados e/ou escritos) provenientes da comunicação natural, ou seja, da língua em uso. Em outras palavras, esta linha de pesquisa, conforme definição de Berber Sardinha (2004), é uma abordagem que privilegia a observação de grande quantidade de dados autênticos coletados a partir de *corpora* eletrônicos (conjunto de dados empíricos, de uma ou mais línguas, ou variedades da língua, armazenados em meio digital), cujo objetivo é o de pesquisar a partir de ferramentas computacionais dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente.

Diante da necessidade de apoiar as pesquisas em usos concretos para fazer análises de dados linguísticos, a Linguística de Córpus, por um lado, fornece subsídios teórico-metodológicos para a descrição da linguagem natural, no ensino de língua estrangeira e nos estudos da Tradução, e por outro, “trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão da linguagem como sistema probabilístico [...]” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30). A partir deste conceito, podemos constatar a importância do *cópus* como fonte de informações, visto que corresponde ao registro da linguagem natural utilizada pelos usuários da língua em situações reais. No contexto educacional, tal recurso de pesquisa configura-se como essencial principalmente quando existem centenas de milhares de textos ou milhões de palavras para se analisar.

Em um novo construto linguístico, não é oferecido somente um conjunto de técnicas computadorizadas para a verificação de questões tradicionais ligadas, por exemplo, ao léxico, à semântica ou à sintaxe; pelo contrário, a análise de um *cópus* pode revelar fatos a respeito de uma língua pelos quais nunca se tinha pensado procurar. Dessa forma, a linha de pesquisa em tela apresenta-se como tendo um caráter exploratório e ao mesmo tempo contestatório, não sendo somente uma nova metodologia para o estudo da linguagem, mas uma nova forma de pesquisa.

Sinclair (2004a; 2004b) defende que a observação da linguagem real apresenta-se como uma maneira segura de se descrever uma língua, propiciando o estudo de uma amplitude de padrões, muitos deles inesperados. Sem dados empíricos, acaba sendo dificultada a tarefa de indicar se determinado fenômeno linguístico de fato ocorre naturalmente em um dado contexto.

Frente ao exposto, com vistas a estudar o texto escrito por futuros professores, a aproximação de áreas de pesquisas independentes, porém, afins, pode fornecer caminhos para o entendimento da linguagem, somando à reflexão teórica a abordagem empirista.

A pesquisa linguística contemporânea é grandemente influenciada pela Linguística de Córpus. Para o ensino de línguas estrangeiras, ela pode fornecer insumos relevantes no que se refere à frequência de palavras, às colocações, ao estudo de ocorrência e co-ocorrência de determinados itens. Um *cópus* de aprendizes, por exemplo, permite identificar pontos que apresentam mais dificuldades ao aprendiz. O professor ou o pesquisador tem a seu dispor ferramentas computacionais que revelam em poucos segundos informações valiosas. Assim, a pesquisa baseada em *cópus* pode ser desenvolvida de modo a lançar luz sobre certos padrões linguísticos, levando à uma tomada de consciência. Corpora da ordem de milhões de ocorrências retratam a língua em movimento, tal como é usada pelos falantes de determinada comunidade linguística. O professor ou o pesquisador passa a poder contar com a observação direta dos fenômenos linguísticos, o que garante certo nível de confiança ao trabalho, uma vez que os eventos são retratados tal como ocorrem e não como se acredita que possam ocorrer. Hunston (2010, p. 137) atesta que o *corpus* tem um impacto direto na atividade profissional do professor de língua estrangeira de duas maneiras: em primeiro lugar, modifica a maneira pela qual a língua é percebida, a partir das descrições linguísticas e, em segundo lugar, pode ser explorado para produzir material de ensino, formando uma base para o planejamento de novos conteúdos e metodologia.

Biber, Conrad e Reppen (2004) apontam que uma das grandes vantagens de uma abordagem baseada em *corpus* é que ela proporciona um alcance e uma fidedignidade antes impossível. Vale ressaltar que as análises baseadas em *corpus* não estão limitadas meramente à uma análise quantitativa estanque. É essencial que o trabalho com *corpus* permita a inclusão de análises de cunho qualitativo a respeito dos padrões quantitativos discutidos na pesquisa.

Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom

A Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom foi criada nos anos 1950, tendo sido revisada no ano de 2001, e baseia-se na premissa de que os aprendizes devem dominar um conteúdo

específico após aprender algum outro conteúdo. Existem 3 domínios na taxonomia, a saber: afetivo, psicomotor e cognitivo.

Recorremos ao domínio cognitivo pelo fato de ser o mais relacionado ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente, a questões lexicais. Esse domínio estruturase a partir de objetivos educacionais, que variam em nível de complexidade: do menos complexo ao mais complexo. Cada nível abriga uma série de verbos¹ específicos que auxiliam a organizar os objetivos na taxonomia (ANDERSON *et al.*, 2001).

A Dimensão do Processo Cognitivo possui seis níveis, em ordem crescente de dificuldade: “lembrar”, “entender”, “aplicar”, “analisar”, “avaliar” e “criar”. No nível mais baixo da dimensão cognitiva, encontram-se três níveis: “lembrar” (esse nível demanda memória ou reconhecimento de informações), “entender” (nível que exige a habilidade de compreender, parafrasear e traduzir) e “aplicar” (nível que demanda habilidade de usar informações e articular conhecimento). O domínio de um nível pode ser um pré-requisito para o domínio do nível superior. No nível superior, temos “analisar” (identificação de detalhes e habilidade de descobrir e diferenciar partes diferentes de um problema ou situação), “avaliar” (capacidade de combinar partes para criar um todo) e “criar” (capacidade de julgar valor ou usar informações empregando decisões adequadas. A título de ilustração, o Quadro 2 apresenta os conceitos discutidos:

Quadro 2 – Taxonomia de Bloom em seu domínio cognitivo

| A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO | DIMENSÃO DO PROCESSO COGNITIVO | | | | | |
|--|--------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| | 1 LEMBRAR | 2 ENTENDER | 3 APLICAR | 4 ANALISAR | 5 AVALIAR | 6 CRIAR |
| A. CONHECIMENTO FACTUAL Os elementos básicos que os estudantes devem saber para ganhar familiaridade com uma disciplina ou resolver problemas nessa disciplina. | | | | | | |
| B. CONHECIMENTO CONCEITUAL As interrelações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que tornam possível que funcionem juntos. | | | | | | |

¹ 1 REMEMBER: 1.1 Recognizing; 1.2 Recalling; 2 UNDERSTAND: 2.1 Interpreting; 2.2 Exemplifying; 2.3 Classifying; 2.4 Summarizing; 2.5 Inferring; 2.6 Comparing; 2.7 Explaining; 3 APPLY: 3.1 Execute; 3.2 Implementing; 4 ANALYZE: 4.1 Differentiating; 4.2 Organizing; 4.3 Attributing; 5 EVALUATE: 5.1 Checking; 5.2 Critiquing; 6 CREATE: 6.1 Generating; 6.2 Planning; 6.3 Producing.

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| C. CONHECIMENTO PROCEDURAL Como fazer alguma coisa, métodos de questionamento and critérios para o uso de habilidades, algoritmos, técnicas e métodos. | | | | | | |
| D. CONHECIMENTO META-COGNITIVO Conhecimento de cognição em geral bem como entendimento e conhecimento da própria cognição. | | | | | | |

Fonte: Adaptado de Anderson *et al.* (2001, p. 28, tradução nossa).





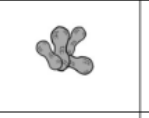





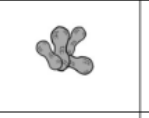





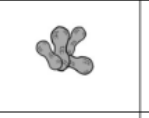

Optamos por utilizar a Taxonomia de Bloom por tratar-se de uma maneira de estruturar hierarquicamente os objetivos educacionais. Dessa forma, partimos da noção de que é válido elaborar exercícios tomando como referência uma escala com nível de dificuldade crescente.

Apesar de não ter sido criada especificamente para o ensino ou prática de língua inglesa, acreditamos que seja plausível empregá-la para os fins apresentados nesse projeto.

Nessa perspectiva, o ensino deve estar interligado às práticas de linguagem de modo contextualizado e organizado. Desse modo, esse trabalho com preocupação lexical torna-se relevante por colaborar para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados progressivamente, pois a organização das atividades de modo ordenado, sistematizado e gradativo, pressupõe uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado assunto.

Para ilustrar a ideia, apresentamos algumas propostas:

Quadro 3 – Algumas atividades possíveis na Taxonomia

| Nível | Exemplo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|---|----------|---|---|---|--|---|---|-------|--|-------|-------|--|----------|-------|--|----------|-------|--|
| Lembrar | <p>1 WRITE THE WORD.</p> <table border="1"> <tr> <td>1 (n.)</td> <td>2 (n.)</td> <td>3 (n.)</td> <td>4 (n.)</td> <td>5 (n.)</td> <td>6 (n.)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | 1 (n.) | 2 (n.) | 3 (n.) | 4 (n.) | 5 (n.) | 6 (n.) |  |  |  |  |  |  | | | | | | | | | | | |
| 1 (n.) | 2 (n.) | 3 (n.) | 4 (n.) | 5 (n.) | 6 (n.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entender | <p>2 WRITE THE WORD.</p> <p>2.1</p> <table border="1"> <tr> <td>(adj.) _____</td> <td><i>untidy and dirty.</i> (p. 12)</td> </tr> </table> <p>2 CHOOSE THE RIGHT DEFINITION.</p> <p>2.1</p> <table border="0"> <tr> <td>1. Latin</td> <td>_____</td> <td><i>a picture, short film, song, etc. which tries to persuade people to buy something.</i></td> </tr> <tr> <td>2. treat</td> <td>_____</td> <td><i>the most important subject that a college or university student is studying.</i></td> </tr> <tr> <td>3. shape</td> <td>_____</td> <td><i>a special and enjoyable occasion or experience.</i></td> </tr> <tr> <td>4. candle</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. ad</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. major</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. trail</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> </table> | (adj.) _____ | <i>untidy and dirty.</i> (p. 12) | 1. Latin | _____ | <i>a picture, short film, song, etc. which tries to persuade people to buy something.</i> | 2. treat | _____ | <i>the most important subject that a college or university student is studying.</i> | 3. shape | _____ | <i>a special and enjoyable occasion or experience.</i> | 4. candle | _____ | | 5. ad | _____ | | 6. major | _____ | | 7. trail | _____ | |
| (adj.) _____ | <i>untidy and dirty.</i> (p. 12) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Latin | _____ | <i>a picture, short film, song, etc. which tries to persuade people to buy something.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. treat | _____ | <i>the most important subject that a college or university student is studying.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. shape | _____ | <i>a special and enjoyable occasion or experience.</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. candle | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. ad | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. major | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. trail | _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicar | <p>3 EXPLAIN THE WORD.</p> <p>3.1</p> <table border="1"> <tr> <td>makeover (n.)</td> <td></td> </tr> </table> <p>8 WRITE AN EXAMPLE SENTENCE.</p> <p>8.1 (bowl – n.)</p> | makeover (n.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| makeover (n.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|----------|---|
| Analisar | <p>4 WRITE PART B.</p> <p>4.1 A: Why are you barefoot in here?</p> <p>B: _____</p> <p>5 WRITE PART A.</p> <p>5.1 A: _____</p> <p>B: Wow! That's flattering!</p> |
| Avaliar | <p>5 INDICATE THE NUMBER OF MISTAKES IN THE SENTENCES.</p> <p>5.3 The Little John want have extra classes.</p> <p>a) 01 mistake b) 02 mistakes c) 03 mistakes d) 04 mistakes e) no mistakes</p> |
| Criar | <p>04 EXPLAIN THE PROVERBS.</p> <p>"Beggars can't be choosers".</p> <p>02 GIVE ADVICE.</p> <p><i>Dear Jewel, my boyfriend is studying in London right now and I am flying overnight to see him. I'm worried that I might get off the plane looking like a total slob. I want to look absolutely gorgeous. Do you have any tips? -STELLA</i></p> |

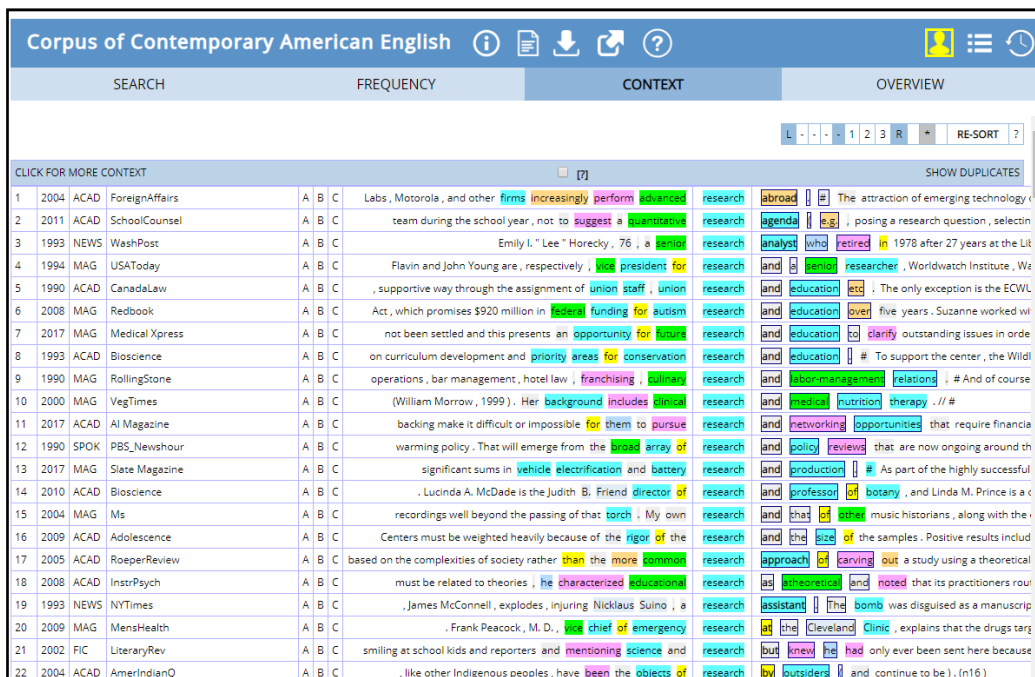
Fonte: Silva (2015).

METODOLOGIA

Com base nos objetivos previamente delineados para a presente pesquisa, recorrendo a Gil (2017), é possível classificá-la como sendo exploratória (analisando exemplos voltados para a compreensão do fenômeno em pauta no intuito de trazer contribuições para o status quo da área; aprimorando ideias; testando hipóteses; proporcionando uma nova visão do problema; desenvolvendo ideias com vista a fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores; conduzindo a procedimentos sistemáticos para a obtenção de observações empíricas, bem como para a identificação das relações entre os fenômenos estudados) e descritiva (descrevendo as características do fenômeno e do grupo; estabelecendo relações entre variáveis; utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados; investigando associações entre variáveis e recorrendo à observação sistemática).

Com relação ao material a ser utilizado, destacamos o *córpus* online conhecido como *The Corpus of Contemporary American English* (COCA), além de ser o maior *córpus* gratuito em língua inglesa. Essa ferramenta online permite a observação da língua em contextos reais de uso. O COCA contém mais de 560 milhões de palavras (com inserções de novos textos até o ano de 2020) e está dividido em diferentes gêneros: oral e escrito (DAVIES, 2020). A ferramenta em questão mostra-se importante por tornar possível a identificação dos colocados e a extração de frases e/ou expressões para o teste por ora proposto.

Figura 2 – Tela do recurso de palavra em contexto do COCA



Fonte: COCA (2020).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a primeira etapa será constituída pelo levantamento bibliográfico, seguido da consulta à new-GSL de modo a selecionar itens lexicais para o teste. A new-GSL é resultado de uma comparação entre quatro grandes corpora linguísticos (LOB, BNC, BE06 e EnTenTen12) totalizando mais de 12 bilhões de palavras. Essa lista compreende 2.122 itens lexicais em comum entre os corpora, levando em conta a frequência e a dispersão dos itens lexicais. A Figura 2 exemplifica a explicação:

Figura 3 – Organização e algumas palavras da new-GSL

| | | | |
|---|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| FIRST 500 WORDS (BOLD, RED & CAPITALS) | } new-GSL: base | | |
| 500 – 1000 words (bold type) | | | |
| 1001-2500 (plain type) | | | |
| <i>Current words (italics)</i> | } new-GSL: current | | |
| PRESENTATION FORMAT | | | |
| headword (lemma) | word class | | |
| | rank in the new-GSL | | |
| A (x, 5) | | | |
| THE WORDLIST (ALPHABETICAL) | | | |
| A (x, 5) | accident (n, 1426) | ACTION (n, 406) | adult (n, 1204) |
| A LOT/LOTS (OF) (x, 369) | accommodation (n, 2342) | active (adj, 1179) | advance (n, 1491) |
| abandon (v, 1881) | accompany (v, 1499) | ACTIVITY (n, 449) | advantage (n, 851) |
| | | actor (n, 2283) | adventure (n, 2132) |

Fonte: (BREZINA; GABLASOVA, 2015).

Apesar de sua contribuição no sentido de elencar os itens lexicais mais comuns da língua inglesa, essa lista não indica quais são as palavras que co-ocorrem à esquerda ou à direita. Uma vez que os itens lexicais ocorrem na língua acompanhados de outros itens lexicais, cremos ser necessário levantar os colocados mais recorrentes – mantendo a preocupação de restringir as observações no grupo do vocabulário mais frequente.

Na etapa seguinte, buscaremos exemplos de uso no *Corpus of Contemporary American English* (COCA), de modo a trazer para o teste produções reais em língua inglesa, levando em consideração os pressupostos apresentados por Nation (2001, p. 27) no que se refere aos elementos envolvidos no conhecimento de uma palavra.

Na sequência, utilizaremos a Taxonomia de Bloom (ANDERSON et al, 2001) (“lembrar”, “entender”, “aplicar”, “analisar”, “avaliar” e “criar”) para guiar a elaboração do teste.

Mais complexo

| | | | | | |
|---------|----------|---------|----------|---------|-------|
| Lembrar | Entender | Aplicar | Analisar | Avaliar | Criar |
|---------|----------|---------|----------|---------|-------|

Menos complexo

Por fim, aplicaremos o teste em diferentes turmas das Licenciaturas em Letras. Planejamos aplicar o teste em câmpus que aceitem participar da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insuficiência linguística detectada em determinados contextos causa espanto e contradiz frontalmente a premissa de que “dentre as competências e habilidades que o curso de Letras deve desenvolver encontra-se o domínio de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.” (BRASIL, 2001, p. 30).

Infelizmente, milhares de futuros profissionais deixam a desejar na habilidade linguística e perpetuam o desconhecimento nas salas de aula. A situação analisada nesse trabalho, além de calamitosa, leva a crer que certa dose de displicência (de professores e/ou alunos) aliada à falta de preparo (de professores e/ou alunos) para desenvolver um trabalho de produção textual à altura.

Em termos práticos, nem sempre no final da licenciatura em Letras, após a exposição a uma carga horária de aproximadamente 500 horas de língua inglesa em sala de aula, os alunos demonstram domínio mais robusto da língua estrangeira.

Tal limitação linguística acaba prejudicando a docência de/em língua inglesa. Como o professor vai ensinar se ele próprio não entende as regras gramaticais? Como vai responder questionamentos de vocabulário se não possui um repertório vocabular minimamente satisfatório? Como vai ensinar a escrever uma redação se ele mesmo não o sabe? Como vai corrigir uma redação em língua inglesa?

As evidências linguísticas que serão levantadas pela presente pesquisa poderão fomentar discussões no âmbito acadêmico para que haja iniciativas visando a solucionar o problema. Ademais, os resultados serão apresentados à Pró-Reitoria de Graduação, uma vez que cabe à essa instância universitária o direcionamento de ações didático-pedagógicas de ação.

A opção pelas palavras de alta frequência encontra amparo na constatação de que cerca de 2.000 delas ocorrem em todos os tipos de textos e podem equivaler entre 80% a 95% das palavras em um texto qualquer (NATION, 2001).

Assim sendo, deduzimos que o léxico necessita de mais destaque nas aulas de língua estrangeira. Independentemente da abordagem pedagógica adotada pelo professor, porquanto a comunicação é predominantemente concretizada com o uso de vocabulário.

Uma vez que o propósito é manter o aprendiz em contato com o vocabulário fundamental da língua inglesa e, concomitantemente, apresentar outras palavras contextualizadas, o professor de língua estrangeira pode auxiliar na autonomia de comunicação do aprendiz. Em suma, o projeto de pesquisa, ao tratar do vocabulário efetivamente em uso no mundo real propicia o entendimento

linguístico e capacita do futuro professor de língua inglesa no que se refere ao seu enriquecimento lexical.

A principal contribuição da proposta reside na organização e sistematização do ensino de língua a partir da utilização de vocabulário frequente e organizado a partir de atividades sequenciais e com dificuldade crescente, constituindo um diferencial pedagógico e possibilitando aos alunos a integração com os eixos que estruturam a língua inglesa.

Um trabalho com o qual o aprendiz de língua inglesa, por exemplo, estará comprometido não apenas ao longo de sua formação inicial, mas, também, em sua formação continuada. O comprometimento lexical tende a ser mais produtivo quanto mais intensamente forem aproveitadas as exposições à língua. Deixamos patente a ideia de que entendemos o estudo de vocabulário como uma atividade incessante, deliberada (também incidental) e sistemática. Se, à medida que o professor de língua inglesa avança em sua carreira, travando contato com a língua, houver um incremento em seu repertório lexical, então, deve existir uma tendência de domínio de dezenas de milhares de palavras. Se por um lado, esse cenário concretiza-se na vasta amplitude lexical de alguns professores, por outro, a realidade indica uma problemática com graves desdobramentos. Rodrigues (2006) revela que menos de 20% dos alunos dizem estudar vocabulário de uma aula para outra. O mesmo autor revela que a falta de estratégias para aprender o vocabulário torna essa tarefa “chata e desestimulante”.

Dentre as contribuições do projeto em tela, destacamos que a prática com o vocabulário fundamental pode ter um impacto positivo nas habilidades comunicativas em língua inglesa: habilidade de compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita. Assim, vale destacar que o conhecimento das palavras mais frequentes, o “núcleo duro”, pode servir como uma abordagem especificamente direcionada à apresentação, treinamento e fixação de vocabulário e tende a fornecer resultados satisfatórios aos aprendizes.

Diante da relevância do tema e do papel socioeducacional do professor de língua inglesa, faz-se necessária uma pesquisa dessa natureza. O desenvolvimento desse trabalho é decorrente das inquietações oriundas de experiências com a língua inglesa em uma perspectiva docente, nas disciplinas que contemplam o ensino de língua (vocabulário, sintaxe, cultura, etc), compreensão auditiva, compreensão textual, produção oral e produção textual – do primeiro ao oitavo período de uma licenciatura em Letras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ANDERSON, L. W. *et al.* (ed.). **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística: teoria lexical e computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. 2001 Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BREZINA, V.; GABLASOVA, D. Is there a core general vocabulary? Introducing the New General Service List, **Applied Linguistics**, Oxford, v. 36, n. 1, p. 1-21, fev./2015.
- COWIE, A. Lexicology. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 128-133.
- DAVIES, M. **Corpus of Contemporary American English**. 2020. Disponível em: <<https://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- ERES FERNÁNDEZ, G. M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 275-282.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.
- MCCARTHY, M. What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? **Studies in English language and literature**, v. 1, p. 233-249, 1999.
- NATION, P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NATION, P. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário**. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

PAIVA, V. L. O. Ensino de vocabulário. *In*: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. p.71-101.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2006.

SCHMITT, N. The current perspectives on vocabulary learning and teaching. *In*: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (ed.). **International handbook of English language teaching**. New York: Springer, 2007. p. 827-842.

SILVA, E. B. Avaliação de vocabulário em um teste escrito de LE: contribuições da avaliação, Lexicologia, Linguística de Córpus e Taxonomia de Bloom. *In*: V SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 5., 2015, Uberaba. **Comunicação oral...** Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

SILVA, V. L. T. A competência linguístico-comunicativa em inglês-LE de alunos formandos em Letras: mais de uma década depois. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 235-248.

SINCLAIR, J. How to build a corpus. *In*: WYNNE, M. (ed.). **Developing linguistic corpora: a guide to good practice**. Oxford: Oxbow Books. 2004a. p. 79-83.

SINCLAIR, J. **Trust the text: language, corpus and discourse**. New York: Routledge, 2004b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Letras Português/Inglês. 2020. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=dados_v2&variavel=17&mod=2>. Acesso em: 05 jul. 2020.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (org.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

JEANE CARDOSO COSTA

EDUARDO BATISTA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Haja vista as dificuldades e desafios ligados ao domínio de vocabulário em língua portuguesa, em especial à competência e habilidade escrita, um problema recorrente que merece discussão é a repetição desse vocabulário. Como recorte de pesquisa, optamos por explorar a riqueza lexical de redações escritas em língua portuguesa. O presente trabalho diferencia-se de trabalhos já realizados na área de avaliação de redações em língua portuguesa por duas razões principais: baseia-se em cálculos estatístico-lexicais para possibilitar uma análise quantiqualitativa e propõe o uso dos valores obtidos para conscientizar o aluno.

No intuito de avaliar o conteúdo lexical, entendemos que o léxico mereça mais destaque nas aulas de língua portuguesa não apenas nos anos iniciais de escolarização ou no Ensino Médio, mas, sim, ao longo da formação como uma prática sistemática.

Nosso principal propósito é descrever, analisar e problematizar o repertório lexical em redações escritas em língua portuguesa. Os objetivos específicos são: 1) verificar a riqueza lexical das redações e 2) conscientizar aprendizes e docentes quanto à apresentação e prática de vocabulário. Frente ao exposto, ao tratar do domínio lexical, a investigação procura trazer contribuições aos estudos vinculados à Lexicologia e à Linguística de Córpus não apenas para os professores da licenciatura em Letras, mas, também, para os professores já atuantes e para professores em formação inicial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O aporte teórico-metodológico de nossa investigação recorre a estudos da Lexicologia e da Linguística de Córpus. Expomos, na sequência, uma breve apresentação das linhas de pesquisa.

Lexicologia

A Lexicologia, como área de conhecimento direcionada especificamente ao uso da língua, pode fornecer subsídios significativos ao ensino de língua portuguesa. Como disciplina, ocupa-se do estudo do vocabulário das línguas sob aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos, sintáticos, etc., abrangendo a observação e análise do repertório lexical. É por meio da palavra que determinadas entidades podem ser identificadas. A designação e a nomeação dessas realidades estabelecem um significativo universo em meio à linguagem, dentro da qual Biderman (2006) chama de “processo de categorização”. Nesse contexto, o léxico exerce um papel imprescindível na propagação e transmissão do significado, objeto da comunicação.

No ensino, faz sentido considerar o número de palavras existentes em uma língua, a quantidade de expressões conhecidas por falantes nativos e o acervo necessário para usar o idioma, levando em conta aspectos quantitativos.

Quanto à frequência das palavras, existem palavras de baixa e alta ocorrência. As de baixa ocorrência são raríssimas, uma em um milhão, por exemplo. Entretanto, são as que constituem a maior parte do vocabulário de um idioma. Biderman (1996) enfatiza que a frequência, além de ser uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, atua na recuperação de palavras na memória, facilita a aprendizagem espontânea.

Uma mensagem é veiculada por meio do léxico e das palavras lexicais que constituem os enunciados. Desse modo, há que se dizer que na veiculação de significados o papel do vocabulário é imprescindível. São pelos signos linguísticos que os discursos humanos se perfazem e que as realidades extralinguísticas são referidas. Sob esse ponto de vista, consideramos que é no léxico que a significação e os significantes da língua humana estão armazenados.

Linguística de Córpus

Recorrendo a Biber e Reppen (2015) para conceituar a Linguística de Córpus, entendemos que trata-se de uma abordagem de pesquisa que facilita as investigações empíricas relacionadas à variação e ao uso da língua.

A Linguística de Córpus se ocupa da análise e compilação de textos que podem ser escritos ou falados. Esses textos são coletados de forma criteriosa e mantidos em formato eletrônico, constituindo o alvo da pesquisa linguística.

Na Linguística de Córpus, os textos atendem a alguns critérios amplos e profundos de tal forma que representem a totalidade do uso linguístico. Esses dados podem ser processados pelo computador a fim de gerar resultados que sejam úteis à descrição e análise.

O córpus, por sua vez, é uma coletânea de textos disponíveis em formato eletrônico. Moore (2014) elenca algumas possibilidades de contribuição/vantagens para a prática docente do profissional de línguas com o uso da Linguística de Córpus: aprendizagem da frequência das palavras; colocações; frases e fragmentos lexicais; gramática; exemplos autênticos; observação, reflexão e conhecimento do léxico em uso; abordagens descritivas; palavras novas; corpora especializado/específico e revolução digital. Para a constituição de um córpus, alguns aspectos devem ser levados em conta, dentre eles a sistematização da coleta, a representatividade e a forma como os arquivos serão dispostos.

Com relação ao emprego de córpus para o processamento de redações, entendemos que os resultados podem ser levados para a sala de aula. No caso da riqueza lexical, por exemplo, uma medida estatística utilizada para estabelecer o número de palavras repetidas em um texto e o número total de palavras contidas nele, representa uma possibilidade de avaliação. É a razão entre *types* (número de palavras diferentes) e *tokens* (número total de palavras). Quanto maior for o valor obtido, maior será a riqueza e a variedade do vocabulário. Quanto menor for o número, mais repetitivo é o texto (BERBER SARDINHA, 2012).

Apresentamos, na sequência, o material e os procedimentos metodológicos empregados.

MATERIAL E MÉTODO

Gil (2017) define pesquisa com um procedimento sistemático e racional que tem como objetivo principal a propiciação de respostas a determinados problemas. Essa pesquisa é de abordagem quantitativa cujo objetivo maior é a identificação e descrição.

O córpus dessa pesquisa é constituído por 199 redações escritas em um processo seletivo para acesso ao Ensino Superior. Com relação às características do córpus, identificamos 30.784 *tokens* e 4.011 *types*.

Para a análise do córpus utilizamos o *software WordSmith Tools* (SCOTT, 2010), publicado pela Universidade de Oxford. Põe à disposição do analista recursos para a análise de vários aspectos da linguagem, dentre eles a composição do léxico, o tema dos textos e a organização composicional e retórica de gêneros discursivos. O *software* é composto pelas seguintes ferramentas: *wordlist*, *key words*, *concord*.

Descreveremos apenas a ferramenta utilizada nessa pesquisa, a *Wordlist*, que gera listas de palavras ordenadas alfabeticamente e pela ordem de frequência. Nela, são apresentadas várias contagens relacionadas ao texto: a quantidade de *tokens* e *types*, a densidade lexical simples em intervalos e o número de parágrafos e sentenças.

De modo geral, o programa *WordSmith Tools* aqui apresentado é essencial para a análise de *corpus*. A partir da descrição de suas ferramentas, é perceptível que se trata de um aparato tecnológico que permite a identificação e listagem de palavras no seu contexto original.

Todas as redações foram digitalizadas para que pudessem ser processadas pelo *software* WST. Na sequência, utilizamos a ferramenta Wordlist, que calcula todas as ocorrências de palavras em todas as redações. Por último, acessamos a aba Statistics que traz informações diversas sobre o *cópus*. Para os fins da presente pesquisa, interessavam os valores da riqueza lexical, automaticamente indicados pelo WST. Os valores foram salvos em uma planilha do MS Excel e transpostos para o Apêndice 1.

O método utilizado para a aferição da riqueza lexical nessa pesquisa será o *type-token ratio*: a razão forma/item (ou vocábulo/ocorrência) expressa em porcentagem. O total de formas será dividido pelo total de itens dividido por cem. Para que entendamos melhor, na frase “*o gato viu o rato*”, o valor da razão fornecido pelo programa seria 8,0. Valor obtido assim: $4 \div (5 \div 100)$.

Número de palavras diferentes (*types*): Z

Número total de palavras (*tokens*): Y

$$\text{Riqueza Lexical (\%): } \frac{\text{types} \times 100}{\text{tokens}} \qquad \frac{Z \times 100}{Y} = X\%$$

Nesse caso, X% equivale ao percentual de variedade de vocabulário. A subtração de tal porcentagem pela totalidade (100%) revela o universo de palavras repetidas.

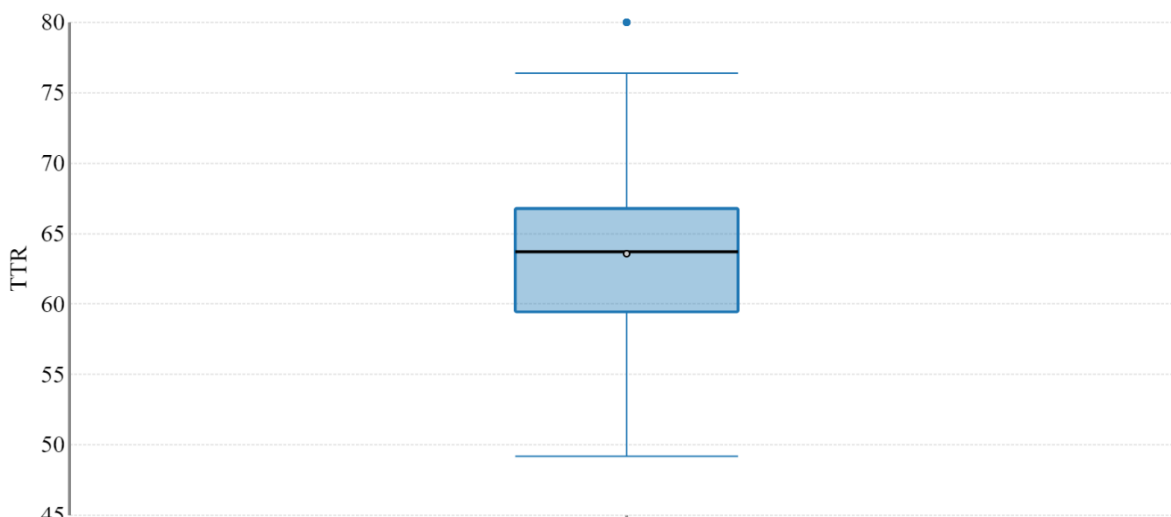
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Pensando acerca da face quantitativa da linguagem humana e na infinidade de frequências dos fenômenos discursivos, torna-se justa a adoção de uma ótica estatística. Nesse enfoque, a língua pode ser vista como uma fonte de extração de dados. Biderman (2001) ressalta que o fenômeno linguístico constitui um dos mais significativos para um tratamento quantitativo.

Em qualquer *cópus* linguístico, são perceptíveis algumas constantes na distribuição das palavras. Dessa forma, observando-se os valores de riqueza lexical, podemos analisar o conteúdo presente nas redações.

Apresentamos, na Figura 1, os dados quantitativos graficamente por meio do gráfico de caixa e bigode (também conhecido como diagrama de caixa e bigode, gráfico de caixa ou, simplesmente, *boxplot*). Sua função é representar a localização e a variação encontrada em um ou mais grupos de dados, permitindo a visualização de uma medida de tendência central (a mediana), a variabilidade e a simetria, tendo como ponto positivo sua facilidade de construção e de interpretação. O gráfico de caixa e bigode é estruturado a partir de um retângulo (caixa) e de duas linhas adjacentes (bigodes). Cada um dos quatro segmentos do gráfico abarca 25% das observações. Dessa forma, o retângulo por possuir duas partes cobre 50% das observações. As linhas correspondem aos outros 50%, sendo 25% cada uma.

Figura 1 – TTR das redações



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Nota: A mediana, indicada pela linha horizontal na região central do retângulo, é 63,71.

Em nossa amostra, o menor valor para a riqueza lexical foi 49,19 e o maior valor 85,45 (ver Apêndice 1). A riqueza lexical, como já foi dito, indica o desenvolvimento linguístico associado à quantificação da variação de palavras empregadas num determinado texto. Assim, quanto maior a variação de palavras, maior a riqueza lexical. Podemos pensar, portanto que um conhecimento limitado do vocabulário conduz à repetição, reduzindo a complexidade de um texto.

A variabilidade atestada pelo cálculo da razão type/token sugere que existe uma necessidade de conscientização quanto ao emprego de vocabulário nas redações. Outro fator relevante é a repetição desse vocabulário, que pode impactar negativamente na avaliação do conteúdo textual.

A título de exemplificação, apresentamos a redação com a menor riqueza lexical da amostra:

Um país desenvolvido

Com o passar dos anos, muitos países conseguiram ser desenvolvidos, mas para o país ser desenvolvido, tem que eliminar as pessoas corruptas que atrapalha o desenvolvimento do país. Mas para o país ser desenvolvido a sociedade também faz parte, vai ajudar o país a crescer e também gerar muitos empregos. As empresas tem que gerar muitos serviços para a população, para o país poder crescer, porque se não houver serviços o país não irá se desenvolver. Como também existem pessoas injustas, algumas empresas são injustas também com o seu empregado, se por algum descuido o empregado sofre algum tipo de acidente no trabalho, ele tem o direito de receber o tempo que ele ficar em casa para se recuperar e voltar ao trabalho. Mas como um país que ser desenvolvido sendo que tem muitas pessoas que está impedindo o seu desenvolvimento. O governo tem que tirar as pessoas injustas do poder para que o país cresça, mas com o tempo os injustos vão sendo tirados do poder e só assim o país vai ser desenvolvido. Vai crescer como muitos países já desenvolvidos.

Analisando a redação acima, percebemos desvios ortográficos, de concordância e a repetição de palavras. Em um nível lexical, ocorreu a ascensão de vocábulos que designam um campo lexical específico, nesse caso: país, empresa, governo, sociedade, trabalho, desenvolvimento, empregado e etc. É importante ressaltar que chamamos de campo lexical o conjunto de palavras de uma língua que estão relacionadas por afinidades conceituais. As escolhas lexicais na redação acima foram feitas para atender a um determinado propósito comunicativo, nesse caso os termos escolhidos embora não de forma ampla induzem-nos a pensar acerca do título escolhido. Ainda que o conhecimento lexical seja vasto, é necessário que o pensamento seja organizado de tal modo que ocorra um desencadeamento coerente das estruturas linguísticas na modalidade escrita do texto.

Sabendo que a coesão lexical ocorre quando a intenção é evitar repetições; substituindo termos por pronominalizações, sinônimos ou expressões equivalentes fica claro na análise desvios nesse aspecto, haja vista que determinados termos foram por vezes repetidos, como por exemplo, a palavra país, desenvolvimento, desenvolver, desenvolvido.

Outro aspecto analisado são os desvios de concordância verbal (ocorre quando o verbo se flexiona para concordar com o seu sujeito) e nominal (é a concordância em gênero e número entre os diversos nomes da oração), revelados no texto, como por exemplo nos fragmentos “*algumas empresas são injusta também com o seu empregado*” e “*mas com o tempo os injusto vão sendo tirado do poder*”.

O aumento de insumo lexical que o aprendiz tem pode impactar em seu desempenho em uma redação, por exemplo – a depender da exposição e emprego consciente do léxico. É oportuno que esses indivíduos aumentem seu repertório lexical ao longo da formação no que se refere às habilidades de compreensão e produção porquanto sua produção linguística tende a ser avaliada, especialmente no contexto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, a Linguística de Córpus viabiliza o processamento das redações de maneira confiável e célere. Na investigação da linguagem, o emprego de computadores proporciona resultados consistentes, contando palavras e identificando as ocorrências de forma confiável. Analisar, por exemplo, um córpus de um milhão de palavras é praticamente impossível ao ser humano, mas para um computador pode ser feito em segundos. Finalmente, um aspecto crucial é a possibilidade de que novos fatos sejam descobertos e opiniões e crenças sejam contestadas.

Ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base: o conceito de léxico e de vocabulário. Por vocabulário, entendemos como sendo o conjunto de palavras utilizadas pelo locutor/escritor. Esse vocabulário faz parte do léxico individual que também forma um léxico global que compreende o conjunto de palavras recorrentes num momento sócio-histórico específico.

Partindo do princípio de que o professor pode direcionar seus alunos na aprendizagem do vocabulário, é preciso atentar-se para as palavras que se têm trabalhado no processo de ensino. É função da escola e dos professores trazerem para o nível da consciência a questão da repetição de palavras em um texto. Toda escolha lexical é feita a partir de um objetivo comunicativo, de um contexto em que se comunica, da intencionalidade e sentido buscados pelo emissor, dentre outros. Assim, um aluno que tenha a capacidade de reconhecer fatores que permeiam as suas escolhas lexicais no âmbito do texto poderá compreendê-las e aplicá-las de modo oportuno. cremos que o cálculo da riqueza lexical pode ser um recurso válido no trabalho do professor de produção textual, uma vez que apresenta dados objetivos.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. *In*: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org). **Ciências da linguagem: o fazer científico?** v. 1, Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 321-347.

BIBER, D. ; REPPEN, R. Introduction. *In*: BIBER, D. ; REPPEN, R. (ed.). **The Cambridge handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. p. 1-8.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, p. 27-46, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Lingüística: leitura e crítica**. 2. ed. São Paulo: Martins. Fontes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2017.

MOORE, J. What has a corpus ever done for you? **Modern English teacher**, Shoreham-by-Sea, v. 23, n. 4, p. 35-37, 2014.

SCOTT, M. **WordSmith Tools: version 5**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LETRAMENTO DE REEXISTÊNCIA: A REINVENÇÃO DO SUJEITO TRANS PELO USO DO SEU NOME SOCIAL

LÍLIAN BARBOSA DE MORAIS

CARLA CONTI DE FREITAS

*Quem ditará o nome ungido pelo direito
burocrático divino
a restar bolor e lápide oposto ao trato
diário manuscrito
sem nexos de corpo decifrado a fundo, ranhuras do
genital batismo
dúvidas que sangram, lutas contornadas. (Virgínia Guitzel, 2016).²*

INTRODUÇÃO

A epígrafe com a qual abrimos este capítulo apela para que as questões relacionadas ao nome social sejam consideradas. A autora Virgínia Guitzel faz, no nosso entender, um resumo do que vivem as pessoas que buscam ser numa sociedade que demonstra cotidianamente não aceitar e questionar direitos que não dizem respeito ao modelo social que impera e nega tantas práticas sociais que embora legítimas são denominadas marginalizadas.

Por meio da vivência de um conjunto de práticas sociais, uma comunidade constrói formas de resistência e de reexistência ao se reinventar pela língua(gem) e pelo uso da linguagem. O sujeito marginalizado cria práticas de letramentos que venham possibilitar a desconstrução de questões culturais, sociais e políticas que o marginalizam, ampliando sua posição de sujeito de direitos e produtor de conhecimento.

Diversas são as estratégias de opressão legitimadas via linguagem e interação, definidas a partir de fronteiras de gênero, etnia, raça, classe social, entre outros lugares sociais que sempre se representam por condições hierárquicas e delegam condições subalternizadas a sujeitos que têm menos acesso ao poder da linguagem.

Nessa perspectiva, o presente capítulo traz uma discussão sobre letramento de reexistência a partir de publicações que resumem, analisam e discutem a temática com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002) e ações realizadas pela Universidade Estadual de Goiás, no período de 2014 a 2015 em relação ao uso do nome social. A motivação para a escrita sobre este tema nasceu de reflexões, leituras e discussões na disciplina “Tópicos em Estudos do Letramento”, cursada no programa de Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG/CORA CORALINA) pela primeira autora e ministrada pela segunda.

Desta forma, o nosso objetivo é apresentar uma discussão sobre o uso do nome social, entendido como espaço para prática de letramentos da comunidade transexual, considerando o letramento como resistência a uma condição de marginalização, fruto de construção cultural na e pela língua(gem). O uso do nome social por esta comunidade se coloca como lugar de inclusão e proteção, pois práticas de uso social da linguagem são mobilizadas para atender às necessidades desta comunidade.

²<http://www.esquerdadiario.com.br/Poesias-TRANS-A-arte-da-resistencia-l>

Portanto, consideramos que a ação da comunidade transexual, por meio do nome social, frente à questão de sua marginalização, pode contribuir para a desconstrução de uma imagem negativa e preconceituosa das identidades que se apresentam, bem como legitimar uma identidade que rompe com a lógica heteronormativa³. Por meio do uso do nome social, a pessoa transexual faz uma tomada de posição reivindicando para si uma constituição identitária de gênero transexual.

Desconstruir discursos que legitimam certas práticas de uso da linguagem, tendo em mente que toda forma de nomeação é legítima, na medida em que atenda às necessidades de uma determinada comunidade. Nossos discursos são construídos a partir de nossas experiências, crenças, ideologias, identidades que foram designados por Canclini (2005) como elementos de interculturalidade.

Por isso, partimos do pressuposto de que na língua existem práticas culturais que viabilizam leituras do cotidiano atravessadas por questões políticas, sociais e ideológicas. Entendemos letramento como leitura do significado de um contexto e, nesse raciocínio, nomear ou se autoneamar se insere numa prática de uso da linguagem que propicia práticas de letramento seguindo uma lógica política, social, cultural e ideológica.

A idealização deste trabalho se assenta teoricamente em estudos realizados por Souza (2009), Kleiman e Sito (2016) sobre letramentos de reexistência como possibilidade de resistir, transformar o discurso discriminatório e demarcar identidades; no conceito de letramentos concebido como práticas sociais, produzidas a partir da necessidade de uma comunidade, necessidades estas levantadas a partir de releitura do significado de contextos, partindo do pressuposto que nomear e se autoneamar, enquanto linguagem é, também, uma possibilidade de criação de práticas sociais que consideram momentos históricos, culturais e sociais (KLEIMAN, 2014; STREET, 2006; MONTE MÓR, 2007); na contextualização do nome social, enquanto uso de linguagem que oportuniza prática social linguística de nomeação e autoneamação produzindo sentidos outros (ARAÚJO, 2018); e nos estudos sobre identidade cultural (HALL, 2015) e interculturalidade (CANCLINI, 2005).

LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A conceituação de letramentos tem tido modificações por razão de dois contextos. Um deles é que, com tantas variedades nos sistemas semióticos, torna-se fundamental agregar outras formas de comunicação. Outro contexto se mostra diante da diversidade linguística que se apresenta ao perceber as mais variadas manifestações culturais. Isso nos remete aos elementos de interculturalidade (CANCLINI, 2005).

No sentido de pensar a interculturalidade perpassando nossas práticas sociais, autores como Kleiman e Sito (2016) consideram o conceito de multiletramentos e, não somente, letramentos. Para as autoras, o letramento não está direcionado somente para o texto escrito, mas para os textos que são compostos de vários outros sistemas de signo e significado, como sonoro, oral, gestual, imagético, gráfico, simbólico. O que notamos na atualidade é que as comunidades fora dos espaços formais de educação têm utilizado diferentes sistemas semióticos para complementar seus textos (KLEIMAN; SITO, 2016).

Ao trazer para o debate letramento como prática social, Street (2006) diz que o letramento se torna um ato social que varia no tempo e no espaço, impregnado de relações de poder que demonstram uma visão de mundo e uma necessidade de que esta visão domine e marginalize outras. Os letramentos marginalizados, e que resistem, estão sempre enraizados por visões socialmente construídas e, diante disso, não há como negar a existência de múltiplos letramentos sempre carregados de ideologia (STREET, 2006).

Por esse motivo, Street introduz a expressão “práticas de letramento como uma forma de focalizar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.” Há em um evento de letramento padrões sociais que possibilitam dar sentido e significado. Ainda, define as práticas de letramento como “um

³ Entendemos heteronormatividade como sendo a propriedade da heterossexualidade de se apresentar como norma e lei que impõem, regulam e determinam a vivência da sexualidade (BENTO, 2008).

conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 1984, p. 01 apud STREET, 2013, p. 55).

Com esses estudos sobre letramentos e multiletramentos, observamos que os “conhecimentos que convencionalmente e paradigmaticamente pertenciam a suas áreas próprias e específicas passam a ter um tratamento dialético, cultural e social” (STREET, 2013, p. 33). Relevante aqui explicar o que Jordão (2007) mostra em relação ao seu entendimento acerca da língua, que deixa de ser um código para transmitir e captar mensagens, se constituindo também como espaço de construção de sentidos. Sentidos esses que, sendo múltiplos, atribuem à linguagem diferentes modos de ler, escrever e falar que vão caracterizar as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos (KLEIMAN, 2014; SOUZA, 2009).

Jordão (2007) diz que a língua(gem) tomada como discurso, remete a toda uma prática de construção de sentidos, os quais propiciam compreender os letramentos como um conjunto de discursos sobre algum conhecimento. Ainda nesse raciocínio, Jordão aponta que “os conhecimentos, atitudes, comportamentos não são hierarquizados por terem em si uma essência que os determinaria como superiores ou inferiores” (JORDÃO, 2007, p. 20), mas que essa condição se dá numa construção cultural reafirmada no convívio social. Pensar discursivamente é pensar nos efeitos de sentidos construídos e essa construção perpassa por contextos social e cultural. A autora toma a ideia de discurso descrita por Foucault (2006, p. 254 apud JORDÃO, 2007, p. 21) como “séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder e estão sujeitos às práticas sociais, ao mesmo tempo em que as sujeitam” e remete à concepção de discurso para dizer que os sentidos são construídos pelos discursos e estes são construídos pelos sentidos.

Nesse viés, a língua/linguagem, como veículo de discursos e letramentos, torna-se espaço de construção de realidades e verdades que nos possibilita interpretar, perceber e elaborar nossas verdades, pois “tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem e delas fazem uso em procedimentos culturalmente estabelecidos” (JORDÃO, 2007, p. 21).

Os pressupostos de Foucault, segundo Jordão (2007), abrem caminho para o entendimento do letramento crítico, pois as relações de poder produzem resistências que, por sua vez, produzem conhecimento acerca de como as relações se estabelecem ou se modificam. Essas relações produzem sujeitos críticos que atuam com condições de refletir sobre as diferentes formas de pensar e agir e possíveis sentidos produzidos. A compreensão acerca de letramento crítico é que este se mostra como uma maneira de encarar as diversas formas de construção de sentidos e o entendimento do mundo, as relações de poder e suas consequências.

Desta feita, os multiletramentos parecem revelar o uso de outras modalidades de texto, de modo que, na apropriação de gêneros tradicionais, as comunidades com letramentos marginalizados e invisibilizados, transformam, inventam e reinventam textos para estarem à disposição do atendimento de suas necessidades (JORDÃO, 2007). Essa concepção de uso da linguagem em situações de conflito intercultural leva visibilidade às práticas de letramento de grupos que tiveram sua história às margens. Uma comunidade pode adquirir estratégia de letramento que a tire da condição de subalternizada. Ou, pelo menos, mobiliza ações para diminuir essa invisibilidade.

Nessa perspectiva, os movimentos de resistência possibilitam o acesso a um espaço que mobiliza vozes sociais. Compreender a linguagem como “essencialmente dialógica e povoada por vozes sociais e históricas que constituem os sujeitos” (BAKHTIN, 1988 apud KLEIMAN; SITO, 2016, p. 174) permite ler que essas vozes são silenciadas num constante constructo social e histórico. Todavia, é por meio do diálogo e posições outras que os sujeitos mobilizam vozes sociais.

Assim, o percurso teórico delineado até aqui propõe que esses letramentos marginalizados se instituem como práticas de multiletramentos. Discursos outros que recuperam os saberes excluídos e, ao mesmo tempo, apontam que mecanismos de exclusão daí emergem. Essa tarefa auxilia na construção de outros modos de resistência.

Nessa perspectiva adotada, os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser compreendidos como “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas

constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11 apud SOUZA, 2009, p. 30). Esta concepção leva a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais (SOUZA, 2009).

Imprescindível ater-se para os aspectos social e plural das práticas de letramentos, mostrando que podem ser construídas tanto no ambiente formal de educação quanto em ambientes não formais. Ou seja, os letramentos institucionalizados acontecem por meio de processos e espaços de aprendizagem; já os letramentos múltiplos e críticos se dão em variados espaços de acordo com as finalidades de suas práticas (KLEIMAN; SITO, 2016).

Inserimos, nesse momento, a noção de resistência, acrescida também da de reexistência, discorridas na próxima seção.

LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA E DE REEXISTÊNCIA

Resistir e reexistir, para Souza (2009), são expressões que a autora se utiliza para designar que o sujeito ao assumir e sustentar novos papéis sociais (resistem) construindo novas funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato (reexistem).

Ao trazermos esses termos para nossa discussão, resistir e reexistir, dizemos que, a pessoa trans não apenas resiste a uma condição de gênero atrelada ao órgão genital, mas ao criar outra forma de vivenciar a sexualidade, por meio do nome social, este sujeito redimensiona sua identidade ressignificando seu lugar social.

Quem contribui com a discussão é Souza (2009), ao suscitar a compreensão de reexistência como parte do percurso teórico sobre letramento. Faz isso ao analisar práticas de letramento de ativistas do movimento hip hop em sua tese de doutorado. Para ela, reexistir “é um renascer, em meio a tensões políticas, pela renovação das relações hierárquicas entre os grupos que compõem a sociedade” (GARCIA, 2012, p. 141 apud KLEIMAN; SITO, 2016, p. 179). Ao trazer essa ideia de reexistência para o âmbito do letramento, Souza (2009) insere o letramento de reexistência como outra modalidade de multiletramentos.

Apresenta o letramento de reexistência como “reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa” (SOUZA, 2009, p. 33). Esta noção de reexistência, pela autora, surge ao considerar que, para além de resistir, os grupos marginalizados reinventam e transformam práticas e saberes dominantes como subversão diante de uma situação de subalternidade. As ações de reexistência servem para produzir novos sentidos acerca das práticas dominantes por meio da linguagem. Aponta aqui a linguagem como prática social onde o sujeito falante tem lugar e posição, ao discursar (SOUZA, 2009).

Souza (2009) se utiliza do conceito de natureza dialógica da linguagem abordado por Bakhtin dizendo que,

não há linguagem sem sujeitos, isto é, sujeitos plurais, que impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais, a linguagem pode ser compreendida apenas nas instâncias sociais de uso, o que implica, necessariamente, considerar o conteúdo ideológico nas enunciações. (SOUZA, 2009, p. 54).

Nessa concepção, a linguagem aparece como fruto da interação entre os sujeitos que, ao se comunicarem, mobilizam sentidos, na medida em que há sempre uma reação frente a uma resposta ou a uma palavra.

Os letramentos de reexistência buscam desconstruir discursos cristalizados por meio de práticas cotidianas no uso da linguagem, desestabilizando papéis sociais arraigados de modo a possibilitar a produção e construção de outras funções nas comunidades a que pertençam. Reexistir para a autora é a perspectiva de assumir e sustentar esses novos papéis sociais (SOUZA, 2009).

Nesse panorama, ao postularmos o nome social como uso de linguagem que promove práticas de letramentos de resistência e reexistência, fundamental a compreensão do que Hall (2015) tem discutido sobre cultura e identidade. Ao pensar a identidade na pós-modernidade, esse autor vem dizer que o sujeito pós-moderno é possuidor de uma identidade estável que está se fragmentando e sendo composta por várias identidades. Para ele, a construção da identidade não é estanque, pronta ou adquirida, e sim processual e cotidianamente construída. Sua concepção é de um sujeito híbrido e descentrado que legitima suas identidades a partir das interações que estabelece. Tais interações vão propiciar a construção de identidades sociais no campo da disputa por lugares socialmente legitimados.

Ainda nesse raciocínio, Hall (2015) propõe o sujeito como sujeito sócio-histórico, num contexto de cultura que abre um cenário de luta por um espaço de construção de novas significações. Para nós, essas novas significações podem e devem se dar no processo de possibilidades sociais de marcação das identidades. Pensando assim, fica evidente que sujeito tanto se forma e se transforma pelas marcações identitárias e pelas interações que vivencia em sociedade.

Ao considerar toda a contextualização sobre linguagem, letramentos, discurso e cultura, Souza (2009) afirma que letramentos singulares praticados por comunidades permitem o redimensionamento de identidades, ressignificação de papéis e lugares sociais. Neste movimento, a autora defende o nome reexistência e não apenas resistência. Para ela, não há aqui apenas um modo letrado de resistir, mas também, a criação de outros modos de dizer o que já foi dito ou está sendo dito, marcando de vez a identidade social de uma comunidade.

Na seção seguinte abordamos o uso do nome social pela comunidade trans como um uso de linguagem que assegura práticas de letramento de reexistência.

REEXISTIR E REINVENTAR POR MEIO DO NOME SOCIAL

O nome social está relacionado ao gênero pelo qual a pessoa transexual se identifica e que não é o mesmo que está descrito nos documentos civis, pois estes relacionam o nome civil ao sexo do nascimento. Para a pessoa transexual, o nome social, se refere a uma identificação, reconhecimento e denominação que esta tem de sua comunidade e no contexto social, pois se refere à sua identidade de gênero (BENTO, 2008).

Diferencia-se do nome civil, pois está relacionado ao gênero pelo qual a pessoa trans se identifica. É por meio do nome social que o sujeito apresenta uma tomada de posição e reivindica para si uma constituição identitária. Constituição essa que evidencia a sua identidade de gênero. Esse momento é importante porque, a partir dessa prática, ela/e tem legitimado seu direito de existência e resistência enquanto sujeito trans. Para a pessoa transexual o uso do seu nome social, ao invés do nome de registro ao nascimento, é profundamente relevante, pois é assim que ela/e deseja ser chamada/o e reconhecida/o socialmente. Ter em seus documentos pessoais e acadêmicos o nome social exposto não traz nenhum desconforto à pessoa trans, ao contrário, gera bem-estar, pois é por esse nome social que ela/e quer ser chamada/o sem nenhum constrangimento de mostrar sua transexualidade. E reivindicar o registro do nome social é uma maneira de legitimar as vozes da comunidade transexual, bem como uma prática de resistência e reexistência (NASCIMENTO; AVELAR, 2018).

A comunidade trans, ao dizer que deseja ser chamada pelo seu nome social, se marca como pessoa transexual e revela uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero que quebra a causalidade sexo-gênero, pois questiona o sistema binário corpo-homem e corpo-mulher. É uma expressão identitária que diverge das normas de gênero fundadas no binarismo homem-mulher relacionados ao sexo biológico e “ousa reivindicar uma identidade de gênero em oposição àquela informada pela genitália” (BENTO, 2008, p. 18), pede que se desvincule identidade de estrutura corporal. A transexualidade refere-se a “uma experiência identitária que vai à contramão

das normas estabelecidas para a questão de gênero [...] é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros nos corpos” (BENTO, 2008, p. 19).

A transexualidade então parece demarcar práticas de resistência a uma binaridade, masculino-feminino, construída histórica e culturalmente para os corpos, numa tentativa de delimitar uma constituição identitária do sujeito. Os teóricos que pesquisam gênero, como Bento, para discutir a transexualidade concebem-na enquanto um modo possível de vivenciar a sexualidade “uma experiência de trânsito entre os gêneros, o que demonstra que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas” (BENTO, 2008, p. 38).

Somos sujeitos históricos com identidades fluidas posto que estamos em constante movimentação em posições outras em espaços culturais e sociais moventes. Os corpos apresentam significantes que lhes são atribuídos historicamente, socialmente e culturalmente.

Quanto às questões legais do uso do nome social, citamos aqui alguns instrumentos que amparam o uso do nome social: (i) o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 da Presidência da República que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública; (ii) a Tese de Repercussão Geral 761 emitida pelo Supremo Tribunal Federal em 2018; (iii) a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) nº 2 de 3 de julho de 2014 que trata do uso do nome social nas instituições de ensino do estado (NASCIMENTO; AVELAR, 2018).

Respalhando os marcos legais do uso do nome social, Alves e Moreira (2016) dizem que é necessário o entendimento de que,

a obrigatoriedade legalizada da inclusão do nome social de travestis e transexuais em documentos de identificação de instituições públicas nos campos da educação, saúde e administração direta possibilita o acolhimento de subjetividades que colocam em xeque o sistema normativo sexo/gênero. (ALVES; MOREIRA, 2016, p. 61).

Contudo, apesar de dispositivos legais e infralegais garantirem o uso do nome social ainda se tem muita resistência em sua aceitação na sociedade. Nesse sentido, Araújo (2018) vem dizer que,

os grupos considerados marginais, através de uma cultura grupal, tendem a desenvolver um sistema simbólico próprio que, de um lado, facilita a comunicação entre os indivíduos do mesmo grupo e, de outro, dificulta o entendimento por indivíduos que não participam da mesma cultura. Esse sistema de comunicação é tanto uma marca identificadora do grupo social, como também uma forma de preservação e continuidade do mesmo. (ARAÚJO, 2018, p. 27).

Dessa maneira, o nome social, então, se insere como estratégia de proteção e manutenção de identidade, também, como modo de sair do anonimato. Instaura um lugar de construção de identidades e de ressignificação de papéis e lugares socialmente não atribuídos a essa comunidade, o que os leva a ter visibilidade nos segmentos tradicionalmente invisibilizados. Notamos que, ao usar o nome social, a comunidade trans inaugura práticas sociais da língua/linguagem enquanto movimento de resistência e de reexistência.

Nessa ideia de reexistência, dizemos que o uso do nome social é construção de linguagem, é invenção, é ato de nomear, é mais uma vez reexistência, e por meio dessa reexistência o discente transexual tem sua representatividade de sujeito no âmbito acadêmico.

Em se tratando de um espaço de discurso dominante e cristalizado, os sistemas jurídico e legislativo ao trazerem o uso do nome social, subvertem uma ordem permitindo a circulação de outras práticas de letramentos até então marginalizados. Verbalizar o nome social, seja em que ambiente for, representa uma questão de inclusão e visibilidade, além de evitar situações discriminatórias. Ao fazer

uso de seu nome social a pessoa trans muda o ambiente heteronormativo e se instaura numa prática de reexistência (SANTOS, 2018).

Evidente tecermos que, na prática de uso do nome social enquanto letramento de reexistência, os discursos e as práticas letradas dão visibilidade a um segmento socialmente invisibilizado, marginalizado, abjeto e a desconstrução disso é possibilitada por meio da reinvenção de práticas de uso da linguagem ou letramentos.

Dito isso, trazemos aqui uma reportagem com duas discentes da Universidade Estadual de Goiás, publicada em 2014 no Jornal da UEG⁴, que trouxe na capa o título “Meu nome, meu espelho EU-MULHER trans”. Esta chamada fazia referência à reportagem cujo tema foi “Pelo direito de ser quem se é.”

A reportagem apresenta duas discentes que estudam em um dos Câmpus da Universidade, estas mulheres trans narraram ao repórter algumas experiências pessoais e acadêmicas acerca de suas identidades trans. Trouxeram histórias pessoais do momento em que se perceberam trans e como se constituíram enquanto mulher trans a partir dessa autopercepção.

Com relação ao nome social, relataram que suas histórias são geradas por meio de seus nomes e não admitem serem chamadas pelo nome civil, pois não se reconhecem por ele. Uma delas disse que “[...]eu corrijo mesmo. Só a minha mãe me chama pelo outro nome.”

No que se refere à vida acadêmica, uma das entrevistadas relata que “lá na Universidade todos usam nossos nomes sociais. Com exceção de uma ou outra pessoa, principalmente professores novos, mas, mesmo esses, quando conversamos, passam a utilizar o nome correto.” O nome social é bastante significativo no processo de reconhecimento, sociabilidade e demarcação para a comunidade transexual, pois ter seu nome social em seus documentos civis parece marcar diferenças e delinear aspectos como territorialidade, identidade, sociabilidade e legitimidade.

Acreditamos que, a partir dessa reportagem onde evidenciou-se o corpo trans inserido no espaço da Universidade, houve o início de um pensar e planejar políticas de promoção de direitos para a comunidade acadêmica trans.

Nesse cenário, é que observamos as políticas de uso do nome social nos documentos acadêmicos sendo implementadas a partir de 2015, pois, inicialmente, em 2012, foi criada a Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade, na Pró-Reitoria de Graduação da UEG, e foi a partir do surgimento desta Coordenação que se colocou, de fato, a pauta do uso do nome social nas discussões da universidade. Só então, em 2015, a Universidade Estadual de Goiás aprova uma política de uso do nome social, nos documentos acadêmicos, pelos discentes transexuais. Essa política é regulamentada pela Resolução n. 31/2015 ou renumerada 736/2015 do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás que estabelece que o discente tem direito de ter seu nome social em todos os seus documentos acadêmicos (NASCIMENTO; AVELAR, 2018).

No ano de 2018, A Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade, realizou um levantamento junto às secretarias acadêmicas dos 41 Câmpus e Unidades da UEG, chegando-se a informação de que, no mínimo, 14 discentes utilizaram, em 2018, o nome social na UEG; estes discentes estavam presentes em, pelo menos, 8 Câmpus e Unidades (NASCIMENTO; AVELAR, 2018).

Assim, o nome social se posiciona como uma prática de leitura da comunidade transexual, atuando como letramento de resistência e reexistência, reinventando, reformulando, redizendo sentidos outros para as identidades.

⁴ <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=15>

CONCLUSÕES

A nossa intenção neste capítulo foi discutir sobre o uso do nome social como espaço para práticas de letramentos e a partir deste estudo pudemos evidenciar que o uso do nome social pela comunidade trans se mostra como uso social da linguagem que promove prática de letramento que reinventa a língua(gem) por meio de mecanismos de reexistência.

Ao esboçarmos aqui a contextualização de letramentos podemos observar que, como práticas sociais criadas a partir da necessidade de uma comunidade, os letramentos mobilizam sentidos outros para as diversas formas de leitura de significação de determinado contexto.

Num contexto de linguagem como prática social, em que a língua se mostra como meio de acesso, de poder, de imposição, cultural e política, o nome social aparece como letramento de reexistência, pois desempenha papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar as identidades trans por meio do uso social da linguagem deixando à mostra os valores e intenções dessa comunidade.

Fundamental o entendimento de que letramentos de reexistência solicitam ao sujeito uma posição outra que o permite transcender outros saberes e outras demarcações para seu corpo de modo a reivindicar um lugar de resistência que promova sua voz coletiva no sentido de transformar sua realidade.

Nessa perspectiva, o uso do nome social é uma resposta coletiva a um fenômeno social construído historicamente que hierarquiza sujeitos a partir de suas identidades sociais. Contudo, a história e a cultura diante de uma leitura crítica e reflexiva do mundo apontam para conquistas que podem ser obtidas num cenário de luta social diante de práticas de letramentos.

Relevante compreender os processos que estão em jogo, nas práticas sociais e uso da linguagem, para promover multiletramentos que possibilitem, ao sujeito, construir mecanismos de resistência e reexistência.

O uso do nome social se insere nas práticas de letramentos de reexistência promovendo o protagonismo, autonomia e a produção de cultura pela comunidade transexual como possibilidade de reinvenção e reconstrução de leituras a respeito dos estereótipos delineados para esse sujeito/corpo.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Cadernos de Psicologia**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 59-69, 2016.

ARAÚJO, G. C. **(Re)encontrando o Diálogo de Bonecas: o bajubá em uma perspectiva antropológica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1312>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Rio de Janeiro: Editora EDUSP, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás nº 2, de 3 de julho de 2014**. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-12/2014-2-normativa-resolucao.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. R. S. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

NASCIMENTO, P. P. O. ; AVELAR, R. B. **Direitos humanos e diversidade**: a política pública do uso do nome social por pessoas “trans” na Universidade Estadual de Goiás. 2018. Artigo (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Estadual de Goiás Unidade de Senador Canedo, Senador Canedo, GO, 2018.

SANTOS, K. F. **Transexualidade, gênero e preconceito: impasses e desafios na retificação do registro civil em Manaus, Amazonas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais do letramento. **Revista de Filologia Linguística Portuguesa**, [s. l.], n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Tese de Repercussão Geral 761 - Possibilidade de alteração de gênero no assento de registro civil de transexual, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4192182&numeroProcesso=670422&classeProcesso=RE&numeroTema=761>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução n. 31/2015 ou renumerada 736/2015 do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás.** Anápolis, 2015. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2015. Acesso em: 23 fev. 2020.

LÍNGUA E CULTURA EM ALTO RELEVO: ANÁLISE VARIACIONISTA DOS PRONOMES DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NA CIDADE DE GOIÁS

PATRÍCIA MENDANHA BERNARDES

MARÍLIA SILVA VIEIRA

INTRODUÇÃO

A comunidade de fala pesquisada no presente artigo é a cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás, cidade histórica com características coloniais, com casarões, museus, igrejas, entre outros. Goiás, que anteriormente chamava-se Vila Boa, também era escravocrata e as marcas desse período ainda se fazem notar na cidade.

Logo, o presente trabalho visa a uma análise das relações existentes entre cultura, identidade e língua na Cidade de Goiás, partindo da perspectiva variacionista de Labov (1972; 1996), com base na análise diacrônica da forma de tratamento *vossa mercê* até o pronome de segunda pessoa *você* e de sua variante *cê*. Para tanto, realizou-se um resgate dessas formas em jornais da Hemeroteca Digital Brasileira⁵ e em entrevistas com falantes nativos desta comunidade de fala, realizadas com 24 falantes da cidade de Goiás, estratificados de acordo com as variáveis sexo/gênero, faixa etária (25 a 35 anos e 36 a 50 anos) e escolaridade (Ensino Médio e Ensino Superior).

Sabe-se que a identidade de um povo é marcada, entre outros fatores, por seus hábitos de vida e por seus valores (EAGLETON, 2005). Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender como ela se reflete também na língua e, mais especificamente, na variedade linguística vilaboense. A principal definição de identidade se relaciona com oposição. Desse modo, a identidade e a diferença são dois valores que, ao se oporem, acabam possibilitando sua conceituação. Consequentemente, a identidade só existe na relação com a sua negação, uma vez que ela existe e se define a partir daquilo que ela não é.

A identidade é construída a partir das representações que um grupo social faz do mundo, constituindo-se a partir de mecanismos simbólicos de representação do mundo e também das relações dos seres dentro desse mundo. Identificar elementos representativos de um povo é uma forma de verificar como o ser humano cria seus horizontes culturais dentro de um grupo específico.

O desenvolvimento deste estudo está fundamentado no aparato teórico Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008;1996), nas teorias sobre Gramaticalização, de Hopper e Tragoutt (1993) e de cliticização, de acordo com Vitral (1996, 2006b). Além disso, embasa-se nas reflexões sobre cultura, identidade e linguagem, propostas por Bizarro e Fraga (2011), Boas (2004), Cuche (2002), Eagleton (2005) e ^[1]_[SEP]Laraia (2001).

A pesquisa proposta é relevante na medida em que se propõe a elucidar a mudança linguística a partir das relações sociais na comunidade investigada, trazendo à tona a visão de mundo embuída nos usos das formas de tratamento e dos pronomes de segunda pessoa do singular

CIDADE DE GOIÁS

A Cidade de Goiás foi fundada no século XVIII, por bandeirantes que vieram à procura de

⁵ <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso: 12 jul. 2020.

ouro. Bartolomeu Bueno da Silva Filho, quando chegou à região, encontrou os índios Goiá, nativos do local. Em 1736, o Arraial de Sant' Ana passou à condição de vila administrativa, pertencente à Capitania de São Paulo. Devido à sua importância para a coroa portuguesa, pela grande quantidade de ouro que foi extraído das minas, passou a ser denominada Vila Boa de *Goyaz*.

O ápice do ciclo do ouro em Goiás foi em 1750. Já nos anos seguintes a essa data, diminuíram drasticamente a extração e a exploração de ouro e, por volta de 1770, houve um aumento do êxodo, em função de a mineração ter entrado em decadência. Na figura abaixo, podem ser observados casarões coloniais, com seus janelões e ruas de pedras que caracterizam a arquitetura colonial do Império.

Figura 1: Casa de Cora Coralina



Fonte: Foto do acervo do Museu Casa de Cora Coralina.

Devido às alterações culturais ocorridas desde sua fundação, Goiás passou por mudanças linguísticas, ocasionadas, sobretudo, pela mescla étnico-cultural advinda do contato dos índios com os bandeirantes e com os negros escravizados, uma réplica do que ocorreu, em maior escala, no cenário nacional. É esse o arcabouço histórico-cultural que identifica o *locus* da presente pesquisa.

CULTURA

A cultura é se reflete em um conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou nação (língua, costume, rituais, religião, culinária, etc), em constante processo de mudança.

Laraia (2001) afirma que ainda persistem as discussões sobre o conceito de cultura e que, para uma melhor compreensão desse conceito, é preciso compreender a própria natureza humana, tema de incansável reflexão. Assim, observa-se que a manifestação cultural se faz muito importante para um povo, pois é por meio dela que um grupo expressa sua existência.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a Cidade de Goiás era inicialmente habitada pelos índios Goyá e foi colonizada por bandeirantes paulistas, como Bartolomeu Bueno da Silva Filho, que vieram à procura de ouro. Logo, a cultura local, caracterizada por seus rituais, línguas autóctones e seus costumes, sofreu grandes mudanças, pois os bandeirantes impuseram seus costumes e,

sobretudo, sua língua.

Segundo Laraia (2001), o sistema cultural está em um contínuo processo de modificação, impulsionada pelo contato com outras culturas. Goiás passa, primeiramente, por um processo de imposição linguística, a exemplo do que se observa no território brasileiro, como um todo, e posteriormente, recebe negros escravizados, que, compulsoriamente, também aprenderam a falar português e foram sujeitados aos usos de formas de tratamento específicas para se referir aos seus senhores, como *Vossa Mercê*.

Para Boas (2004, *apud* CUCHE, 2002) “cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes e da arte, mas não apenas desta maneira. Esse estilo, esse ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos”. Diante disso, observa-se uma forte relação entre cultura e língua, pois a interação entre os falantes de uma língua dá-se sob o suporte da sociedade e da respectiva cultura que envolve esses falantes.

LÍNGUA E LINGUAGEM

A cultura de um povo mostra-se interligada à língua, uma vez que a língua é parte da cultura. Nas palavras de Câmara Jr. (1972, p. 269),

Assim, a LÍNGUA, em face do resto da cultura, é – o resultado dessa cultura, ou sua súpula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la. Isto opõe naturalmente a língua ao resto da cultura, ou cultura *stricto sensu*, e cria uma ciência independente para estudá-la – a linguística em face da antropologia, que estuda todas as outras manifestações culturais. (CÂMARA JR., 1972, p.269)

Conforme afirma Câmara Jr. Assim, a relação do homem com sua realidade e sua conseqüente transformação nada mais é do que uma manifestação cultural, que se diferencia das manifestações culturais dos demais grupos. Esse processo de transformação dos meios que se encontram à sua disposição é um processo de construção cultural. É nesse contexto que a cultura muda e, conseqüentemente, a língua também passa por mudanças.

Segundo Câmara Jr.(1972, p. 53), “a língua é uma parte da cultura, mas uma parte que se destaca do todo e com ele se conjuga”. Assim, a função da língua é expressar cultura para permitir a comunicação. O intercâmbio cultural se dá por meio da língua. Nesse sentido, observa-se o uso das formas de tratamento como *Vossa Mercê* utilizada na relação superior/inferior, destinada aos reis, para os quais, posteriormente, passou-se a tratar como *Majestade*.

Em uma perspectiva historiográfica, observa-se que a Linguística, em sua perspectiva estruturalista, desprezava uma abordagem cultural da língua, que era tida como imanente. Para Saussure (1967, p. 51), “a língua é um produto social da faculdade da linguagem, um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir a prática dessa faculdade pelos indivíduos”. Ele diferencia a língua da fala, de modo que a língua tem uma característica social, é um sistema de signos que exprimem ideias; é social, abstrata, psíquica e coletiva, é constituída por um código de regras e estruturas que todo indivíduo assimila da comunidade de que faz parte.

Saussure (1967) atribui à fala a característica de: individual, instável, dinâmica, passageira, efêmera. É o modo de usar a língua por cada indivíduo. A fala é heterogênea, física e, portanto, eivada de componentes culturais.

Chomsky (1957) defende a ideia de que a língua faz parte do patrimônio genético, ou seja, é inata. O linguista afirma que o ser humano já nasce dotado de um mecanismo que lhe possibilita aprender qualquer língua, e para que isso ocorra é necessário que o indivíduo seja exposto a falantes de uma ou mais línguas.

A Sociolinguística (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 1968), a partir das pesquisas de Labov (1966), considera que a língua só tem sentido em um contexto social. Desse modo, explica e descreve a língua, estabelecendo, assim, uma relação entre os contextos sociais e linguísticos, à medida que concebe a língua como um fato social. Ao analisar a estrutura heterogênea da língua falada por uma comunidade ou grupo social, Labov enfatiza as formas variantes da língua - formas alternativas de se dizer a mesma coisa-, permitidas pela própria estrutura da língua e motivadas por condicionamentos externos.

Para Labov (1972), a língua é concebida em sua heterogeneidade sistemática. Os processos de variação da língua passam a ser estudados em sua correlação com elementos culturais de uma comunidade, tais como costumes, crenças, língua, diversidade de etnias e fatores sociais, e com as relações interpessoais dos falantes dessa comunidade de fala.

Na perspectiva sociolinguística, a língua é vista dentro de uma proposta dialógica, logo, é tida como parte da cultura, o que se reflete no uso de formas de tratamento, que mudaram à medida que a estrutura da sociedade vilaboense passou por modificações, desde o Império até a contemporaneidade.

METODOLOGIA

Para explicar o percurso de mudança das formas de tratamento até os pronomes de segunda pessoa do singular, recorreu-se a ocorrências das formas de tratamento *Vossa Majestade*, *Vossa Mercê* e *Vossuncê*, extraídas de jornais publicados na Cidade de Goiás, no século XVIII, disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira, como o Jornal Suplemento ao Correio Oficial n.34, Jornal Voz do Povo n. 108 e o Jornal Estado de Goiás n.34.

Além disso, são analisadas ocorrências de *você* e *cê*, extraídas de gravações com informantes vilaboenses, estratificados de acordo com sexo (masculino e feminino), escolaridade (ensino médio e superior) e faixa etária (20 a 35 anos e 36 a 50 anos).

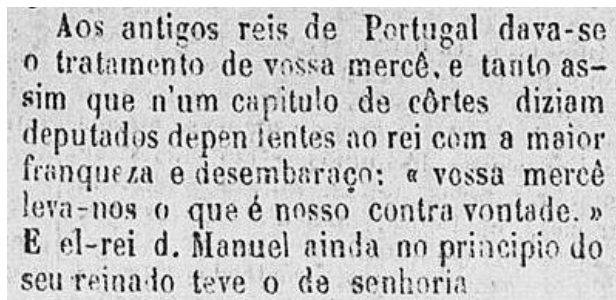
Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vilaboenses nativos, ou que se mudaram para a Cidade de Goiás com até 2 anos de idade, a partir do método “amigo de amigo” (MILROY, 2004). A partir das redes sociais da documentadora, foram encontrados vilaboenses que se enquadravam no perfil social pré-determinado para a pesquisa, respeitando-se o critério de não proximidade entre documentador e informante. A partir desses novos contatos, a documentadora solicitou que os informantes indicassem novos informantes. A escolha desse procedimento se justifica pelo fato de que o contato com um voluntário a partir de uma terceira pessoa garante mais confiança entre documentador e informante, o que resvala em uma maior espontaneidade da fala.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Sabe-se que a forma *vossa mercê* foi utilizada, primeiramente, em Portugal e depois migrou para o Brasil, com a vinda dos portugueses. *Vossa Mercê* substituiu o pronome de tratamento *vós*, empregado para se referir à figura real ou aos membros da nobreza. O uso do pronome *vós*, *por sua vez*, caiu em desuso no final do século XIX, conforme afirma Lopes (2003), e, dessa forma, *Vossa mercê* passou a ser a forma de tratamento honorífica.

No jornal Suplemento ao Correio Oficial, de 10 de maio de 1876, observa-se uma descrição acerca dessa forma de tratamento, realçando a deferência com que os reis deveriam ser tratados.

Figura 2: Uso de *Vossa Mercê*



Aos antigos reis de Portugal dava-se o tratamento de vossa mercê, e tanto assim que n'um capitulo de cõrtes diziam deputados depen lentes ao rei com a maior franqueza e desembaraço: « vossa mercê leva-nos o que é nosso contra vontade. » E el-rei d. Manuel ainda no principio do seu reinado teve o de senhoria

Fonte: Hemeroteca Digital - Jornal Suplemento ao Correio Oficial n.34 – 10 de maio de 1876.

No trecho acima do jornal Suplemento ao Correio Oficial de 1876, verifica-se que *Vossa mercê*, que era uma forma de tratamento usada como referência aos reis de Portugal, em uma relação de superioridade/inferioridade. À semelhança de seus colonizadores, o Brasil, adota esse uso. Ao longo de seu percurso diacrônico, registram-se formas como *vossuncê*⁶, *vassuncê*⁷, *vosmecê*, *vosmicê* e, finalmente, *você*. Tais mudanças são fruto de hábitos culturais: o uso de *vossa mercê* se vulgarizou, passando de tratamento honorífico a um tratamento comum, e de tratamento comum a vulgar, como afirma Menon (2006):

Sobrevivem ainda a Senhoria e a Alteza. Cria-se a Excelência (Lei Filipina de 1597), que vai ser, posteriormente, no séc. XVIII a catapulta para outra revolução social, como foi a do Senhorio no período arcaico [...] A excelência, com a expansão do uso concedida pela lei de 1739, passa a ser um marcador social tão importante como a construção do escudo da família ou o título ou o cargo recebido. É a marca linguística da diferença social. (MENON, 2006, p. 125).

Devido a essa vulgarização do uso de *vossa mercê*, os reis rejeitaram o pronome *mercê* e começaram a utilizar outra forma de tratamento como *Majestade*, e também *Senhoria* e *Alteza*. Posteriormente, criou-se *Excelência*, que conferia destaque à monarquia.

No Brasil do século XIX, *mercê* era considerada como forma de tratamento oficial e cerimonioso, utilizada por coronéis, tenentes, capitães, alferes e majores (Resolução de 2 de agosto de 1842 e aviso de 3 de agosto de 1842), segundo Nascentes (1950).

Já Santos Luz (1956, p. 310) constata que o primeiro registro da forma *vossa mercê* se deu em 1331, em textos escritos pertencentes à corte, de caráter honorífico, e assevera que a forma tenha desaparecido em 1490. Em relação ao primeiro uso de *vossa mercê*, Menon (2006, p. 108) contesta Luz (1956), pois encontrou exemplos mais antigos com o uso de *vossa mercê* que os já mencionados por ele. Segundo a linguista:

[...] em um dos textos da coletânea de documentos relativos à cidade de Évora (com datação da “Era de 1324. Anno 1280”, concordata entre El-Rei Dom Dinis e o Concelho d’Évora, encontramos ocorrências de merece (com o verbo pedir por merece e já com a forma de verbo ‘suporte’ pedir merece) e 2 de vos(s)a mercê. (PEREIRA, 1998, p.32-34)

Menon (2006, p. 114) afirma que *vossa mercê* não era empregada somente como referência aos os reis, como forma de tratamento honorífico, como pode ser verificado no seguinte trecho da carta do Bispo D. Garcia de Menezes, dirigida ao “Senhor Secretário” (provavelmente secretário do

⁶ Vossuncê – é usado como marca da fala caipira (BASTOS, 1931; NASCENTES, 1956).

⁷ Vassuncê – empregado como marca da fala caipira, por Cora Coralina (2006).

rei): “Senhor. Huma carta *vossa* me foi dada a que não respondo mais cedo com fadigas de doença, e assy lhe tenho muito em *mercê* o que me diz na sua carta [...] e quanto he o que *vossa mercê* diz que eu tenho levado mais do que havia de levar [...]” (MENEZES, 1463, p. 85).

Nessa passagem, é possível observar o uso de *vossa*, pelo rei, para se referir ao seu secretário, e *mercê*, com sentido de *graça*. O rei refere-se ao secretário com *vossa mercê*, o que denota uma relação de superior para inferior. Ademais, observa-se o uso de *vassuncê*, uma variante de *vossa mercê*, na obra da escritora vilaboense Cora Coralina:

Figura 3: Uso de *vassuncê*

Dona Maria do Morro, que estava calada, pensando alguma coisa, então falou:

– *Ara veja vassuncêis... Pur isso é que lá em casa, no sítio, muitos patos morre incaiado, se espremendo que fais dó... Até que tem lá em casa, no oratório, mais duas dessa, irmãzinha, que achei debaixo da estiva, onde os pato drome, no meio do esterco deles. Ia passando, pegá um ovo largado, vi um trenzinho redondo amarelo, lumentando sujo de estrume. Catei, lavei e guardei no oratório, de junto do Santo.*

Fonte: Cora Coralina (1997, p.12)

Nesse trecho, Cora Coralina emprega *vassuncêis*, que registra de modo ditongado (*vassuncêis*), como característica do falar caipira, e opondo-se a *vossa mercê*, forma padrão.

A forma *você*, no Brasil, passou a ser usada como registro do tratamento familiar, entre iguais, amigos, ou de superior a inferior. Segundo Luft (1957, p.202-203), se usada em outro contexto, era tida como sinal de desconsideração ou falta de respeito.

Logo, observa-se que as mudanças culturais e identitárias da cidade de Goiás e da sua população refletiram-se em grandes mudanças na língua. Em consequência do declínio e da variação de *vossa mercê*, foram surgindo outras variantes morfofonológicas, como *vossancê* e *você*. De acordo com Menon (1995, p.95), essa mudança é o processo de pronominalização da locução nominal *vossa mercê*, que resulta no pronome *você*, como pode ser observado no contínuo abaixo:

Vossa mercê > vosmecê > vosmicê > vossancê > vossuncê > você

No jornal Voz do Povo, em 12 de julho de 1929, observa-se o uso de *vosmecê* e *você*, como relação de superior/inferior:

Figura 4: Ocorrência de *vosmecê* e *você*

—Menino, pergunta um mestre-escola, num cercado, estão vinte carneiros; se um pula para fóra, quantos ficam?

—Não fica nenhum, seu mestre.

—Como — não fica nenhum! . . . Então você não conhece a taboada? São 20; salta 1; não ficam 19? . . .

—Não fica, não senhor. Vosmecê é que não conhece carneiro. Se um pular, todos pulam atrás. Não fica nenhum.

Fonte: Hemeroteca Digital - Jornal Voz do Povo, n. 108 – 12 de julho de 1929

Verifica-se, no trecho do Jornal Voz do Povo, de 1929, o uso de *Vosmecê* e *você* com diferentes graus de hierarquia, sublinhando as relações culturais da sociedade vilaboense. *Vosmecê* era empregada para se referir a alguém superior e, *você*, para se referir a uma pessoa inferior, como se observa no diálogo entre o mestre-escola e o menino.

Em Goiás, registra-se o uso de *Vossa mercê*, nos séculos XVIII e XIX. Diacronicamente, são registradas formas reduzidas, que dão origem, finalmente, ao pronome *você*, conforme se observa no kornal Estado de Goiás, abaixo:

Figura 5: Ocorrência de *Vossa Magestade*

| | |
|---|--|
| <p>—Ah! já sei, já sei, é o Deodoro! Encontram-se ambos.</p> <p>—Vossa Magestade por aqui? inquiriu o general um tanto admirado.</p> <p>—Pois não foram vocês que me mandaram para cá? A's vezes vou para Cannes, mas a minha residencia habitual é sempre aqui. E você general, o que faz tambem por cá?</p> <p>—Ora, o que faço! mandaram-me tambem embora. Aquelle povo, Magestade, é ingovernavel!</p> <p>—General, vamos até a minha residencia, pois lá conversaremos mais á vontade sobre a nossa cara patria.</p> <p>E foram ambos para o hotel Belfort onde D. Pedro residia.</p> <p>Entraram para uma esplendida sala de palestra e o general não pôde calar a sua surpresa, deparando sobre a mesa de D. Pedro grande quantidade de cartas de jogar:</p> | <p>—Vossa Magestade joga?</p> <p>—Que quer, no Brazil os negoci do governo não me deixavam tempo para distrahir-me, mas, aqui ou nada tenho que fazer, é como passo tempo. E, por fallar nisso, vamos jogar uma partida, general?</p> <p>—Estou ás suas ordens, Magestade.</p> <p>D. Pedro, com agilidade e destrez começou a baralhar as cartas, e, dal-as ao general para partir, es perguntou-lhe:</p> <p>—Mas, o que vamos jogar?</p> <p>—O sólo, general, é o meu jog predilecto.</p> <p>—Mas, Magestade, permita que ll observe que o sólo só se joga co tres praceiros.</p> <p>—Já sei, já sei; mas espera um po co que o Floriano não tarda.</p> |
|---|--|

Fonte: Hemeroteca Digital –Estado de Goiás n.34 – 21 de janeiro de 1892.

Pode-se observar a cultura imperial e colonial presente em Goiás, por meio do trecho do jornal *Estado de Goiás*, de 1892, em que o imperador D. Pedro II, ao dialogar com Deodoro, utiliza o

pronome *você*. Deodoro, em contrapartida, emprega *vossa majestade* para se referir ao imperador. Desse modo, verifica-se como as formas de tratamento são constitutivas da cultura vilaboense e definidoras do *status* vigente nas diferentes relações interpessoais.

Como foi observado nos trechos de jornais acima, a mudança linguística de *vossa mercê* até *você* é fruto de um processo social e histórico, cujos registros podem ser encontrados nos jornais da Goyaz imperial. Em uma perspectiva sincrônica, por meio de entrevistas com falantes na comunidade de fala na cidade de Goiás, detecta-se o uso variável entre o pronome *você* e de sua variante reduzida *cê*, conforme os trechos abaixo:

- (01) acho que sim talvez é *você não* tenha feito alguma atividade (GOMC28 -Tácio)
- (02) na verdade o tempo era melhor que hoje porque a gente não conhecia maldade... **você** tinha hora pra sair a sua mãe não preocupava em hora de voltar (GOMC38 – Lúcio)
- (03) mas meus colegas não aprovaram porque não denuncia então né? não **cê** num ouve nada aí onde **cê** analisa a questão da plataforma política né? (GOMS36 – João)
- (04) **cê** pode perguntar pra ele pai **cê** parou por causa do V. de S. eu acho que vai ser por causa do V. mas talvez por causa da ... (GOMS45 - Roger)

Pode-se observar, nos trechos acima, produzidos por informantes de diferentes perfis sociais, que o uso variável dos pronomes *você* e *cê* é constitutivo da variedade vilaboense, a exemplo do que afirma Labov (1966), quando pontua que a variação é inerente ao sistema linguístico e é passível de sistematização.

Nos excertos acima, verifica-se também a atual configuração do sistema pronominal vilaboense, que compõe um dos subsistemas de segunda pessoa registrado por Scherre (2015), no Português Brasileiro, que é o predomínio do *você* e de suas variantes, na região Centro-Oeste, no Sudeste e no Paraná.

Nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, predominam as variantes *você* e *cê*, quadro que caracteriza a realidade sociolinguística da Cidade de Goiás, visto que, nessa comunidade, não se registra o uso de *tu* e quase nenhuma ocorrência de *ocê*. No Rio de Janeiro e no Distrito Federal, é mais recorrente a forma *tu* sem concordância, sobretudo na fala masculina conforme afirmam Andrade (2008; 2009), Paredes (1996) e Lopes (2009).

Devido às diferentes configurações sociais por que passou a Cidade de Goiás, ao longo do tempo, e à semelhança do que ocorreu no Brasil, como um todo, foram surgindo novas formas de tratamento, cujo uso propicia informações sobre a superioridade e a inferioridade ou sobre a familiaridade ou o distanciamento entre os interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedica-se à relação entre o percurso diacrônico da forma de tratamento *vossa mercê* até o pronome de segunda pessoa *você* e sua variante *cê*, na cidade de Goiás com a cultura local. Foram empregadas, para proceder à análise desse fenômeno, ocorrências extraídas de entrevistas com vilaboenses, bem como ocorrências de jornais locais, publicados no século XIX.

Por meio das ocorrências extraídas de jornais locais, é possível constatar que o uso das formas de tratamento acompanhava a estratificação social, de modo que *vossuncê*, por exemplo, era utilizada por membros de hierarquia inferior aos se dirigirem aos superiores.

Verificou-se que as mudanças ocorridas refletem as transformações ocorridas na comunidade de fala no decorrer dos anos, já que Goiás passa de cidade colonial e escravocrata, em seu apogeu aurífero, a uma cidade pacata do sertão goiano, sobretudo quando da transferência da capital do estado para Goiânia.

Logo, foram sendo construídas relações sociais diferentes da época colonial, com uma hierarquia social menos marcada, o que se observa pelo uso de *você* e, posteriormente, de *cê*, acompanhando o ritmo de mudança do PB como um todo. Portanto, percebemos que a identidade dos vilaboenses se constrói a partir de elementos culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Cláudio. Formas de tratamento em português. In: **Revista Lusitana**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1931, v. 29, pp. 183- 202.
- BIZARRO, Rosa; FRAGA, Fátima. **Da(s) cultura(s) de ensino ao da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira**. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>>. Acessado em junho de 2011.
- BOAS, Franz, **Antropologia cultural**, - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Língua e cultura**. In: Carlos Eduardo Falcão Uchôa (sel. e introdução.) *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. – 2 ed., Bauru: EUDSC, 2002.
- EAGLETON, T. **A Idéia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- HOPPER, Paul & TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge University Press, Cambridge. 1993.
- LABOV, W. **The logic of nonstandard English**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1969.
- LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MENON, O. P. S.; LOREGIAN-PENKAL, L. Variação no indivíduo e na comunidade: tu/você no Sul do Brasil. In: VANDRESEN, P. (Org.). **Variação e mudança no português falado na região Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 147-192.
- MILROY, Leslie. Social networks. In: Chambers, J.K., P. Trudgill & N. Schilling-Estes (eds.) **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Blackwell, 2004.
- NASCENTES, Antenor. O tratamento de você no Brasil. In: **Letras**. Curitiba: UFPR, v. 6, n. 05, pp. 114-122, 1956.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.
- WEINREICH, Uriel, LABOV, William & HERZOG, Marvin I. (1968) *Empirical Foundations for a*

Theory of Linguistic Change. In: LEHMANN, W.P. & Y. MALKIEL (eds.) **Directions for Historical Linguistics: A Symposium**. Austin: University of Texas Press, p. 97-195. Disponível em: <http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/books/hist00.html>

UM ESTUDO DO EIXO “ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA” DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

PEDRO GOMES DA SILVA NETO

CRISTIANE ROSA LOPES

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define como “Eixo de Análise Linguística e Semiótica” para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Nos referenciais teóricos, a ênfase está na discussão de Biesta (2018) sobre o propósito da educação escolar, dialogando com estudos sobre letramentos (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2004), educação linguística em perspectiva crítica (MONTE MÓR, 2019; PESSOA & HOELZLE (2017), estudos funcionalistas da língua (NEVES, 2012; AVELAR & BARROS, 2019), dentre outros.

As questões que guiaram o estudo foram: (i) Em que medida o Eixo de Análise Linguística e Semiótica contribui para a qualificação dos estudantes? e (ii) Como a BNCC articula os conhecimentos da linguística para o ensino de língua portuguesa? Dessa forma, a fim de responder estas perguntas, adotou-se um modelo bibliográfico para a pesquisa, dada a sua natureza básica e o seu propósito exploratório. Assim, as suas etapas se constituíram pelo levantamento bibliográfico, pela articulação dos referenciais já mencionados e pela elaboração da discussão.

O artigo, portanto, é organizado em duas partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica e a articulação das propostas para o ensino de língua portuguesa, e a segunda parte é dedicada especificamente ao debate sobre o Eixo de Análise Linguística e Semiótica da BNCC (BRASIL, 2018).

O ENSINO DE LÍNGUA ENTRE QUALIFICAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Originalmente, os estudos em letramento surgiram com o objetivo de ampliar a ideia de língua escrita para além dos usos escolares e, por isso, foram caracterizados em contraposição ao conceito de alfabetização (KLEIMAN, 2007). Nesse sentido, a alfabetização se limitaria à leitura e à escrita enquanto competências formais dissociadas das práticas sociais, ou seja, se identificaria com o estudo sistemático das formas linguísticas sem considerar as suas funções. E letramento, por outro lado, seria uma concepção holística do aprendizado da língua escrita por conceber o conhecimento de leitura e de escrita como práticas discursivas e sociais, contextualmente situadas e com múltiplas funções (SOARES, 2004).

Monte Mor (2019) também defende o conhecimento de leitura e de escrita voltado para as práticas sociais e acrescenta como origem aos estudos de letramento as teorias freirianas sobre a opressão, a autonomia e a conscientização. A autora faz uma interessante analogia a partir da dualidade entre USAR-FAZER em que a primeira se refere à proposta normativa, e a segunda à multimodalidade com ênfase ao contexto comunicativo. De acordo com a autora, a questão não é tratar os dois termos como binário ou mesmo opostos, mas entendê-los em um dialogismo. A discussão predominante, no entanto, parece polarizar os conhecimentos formais e padronizados da língua e os aspectos de seu uso e/ou função, o que leva a questionar sobre os conteúdos do ensino de línguas.

Biesta (2018), ao discutir o que deve ser a tarefa especial e exclusiva da escola, afirma que há uma tensão entre a escola enquanto uma instituição a serviço da sociedade, quando esta perde seu

poder educativo, e a escola enquanto um espaço de transição, ou seja, um espaço de preparação para a vida econômica e política. O que resulta dessa tensão, segundo ele, é um desequilíbrio na medida que as demandas econômicas e políticas predominam.

Para Biesta (*idem*), o objetivo da educação é que os estudantes aprendam alguma coisa, aprendam por um motivo e que aprendam de alguém. Tal proposição enfatiza questões como o conteúdo, o propósito e as relações no processo educacional. Destes, o propósito é essencial e central, pois é através dele que se define os demais. A partir disso, ele define três domínios de propósitos que devem ser indissociáveis no ensino: o propósito em qualificar, que compreende a formação para o mundo do trabalho e acadêmico; o propósito em socializar, que compreende a preparação dos estudantes para a vida em uma sociedade moderna e complexa; e o propósito na subjetivação, que envolve a formação de um estudante crítico e responsável por suas atitudes. A escola, então, se constitui como um espaço de tentativas para a criação de novas e melhores circunstâncias no mundo com estudantes aptos para uma vida significativa e com autonomia na própria aprendizagem.

Relacionando a contraposição entre os termos de alfabetização e de letramento com a proposta de Biesta (2018), pode-se demonstrar que o primeiro inclui apenas o propósito de qualificação por enfatizar o desenvolvimento de competências formais isoladas das práticas sociais. A predominância da qualificação pode ser vislumbrada, por exemplo, no Brasil durante a década de 1990. Segundo Gomide (2010), nesse momento, o país incorpora ideologicamente princípios liberais para a educação, que refletem no reforço ao mérito e à individualidade e na construção de objetivos com base nas demandas econômicas e na competição com outros países. Por conseguinte, em um primeiro momento, as metas limitaram-se apenas a capacidades de ler, de escrever e de calcular.

O conceito de letramento, por sua vez, partindo das práticas sociais para os conteúdos, como demonstrado por Kleiman (2007, 2008), permite a extensão do ensino de língua para os propósitos de socialização e de subjetivação. Pessoa e Hoelzle (2017), por exemplo, ao enfatizarem a socialização e a subjetivação, incluem a temática de gênero e de identidade nas aulas de língua inglesa. Assim, o ensino de língua vai além da produção linguística (uso efetivo da língua) ou do exercício metalinguístico, mas também se constitui como um espaço de construção e de transformação de identidades.

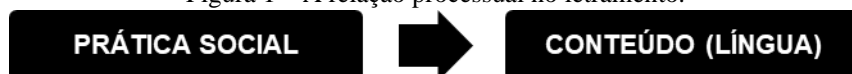
É preciso também observar que, embora a qualificação seja específica e única para cada disciplina, a socialização e a subjetivação são domínios comuns a todas as disciplinas e podem ser articuladas através de projetos interdisciplinares nas escolas. Dessa forma, o professor de língua não deve assumir sozinho o compromisso de mudar o mundo ou confrontar a homogeneidade estabelecida pelos documentos oficiais. Assumir essa responsabilidade pode interferir negativamente na qualificação, deslocando o foco da língua e do texto e se ocupando exclusivamente de seu domínio mais amplo: o discurso.

O grande problema está na dissociação entre os conhecimentos formais e padronizados da língua e do texto e as práticas comunicativas situadas. Soares (2004) advoga contra a dissociação da alfabetização do processo de letramento, criticando as tendências radicais de colocá-los como antagonistas. Se a alfabetização não obteve sucesso por dissociar a escrita de suas funções sociais, o letramento sozinho também não obteve sucesso por pressupor a aprendizagem de conhecimentos convencionais de forma incidental, como ocorreu nos Estados Unidos e na França. A dissociação desses conceitos é perigosa, porque os dois se constituem como processos interdependentes e indissociáveis. De acordo com a autora, estudos em psicologia, linguística e psicolinguística sobre leitura e escrita demonstram que o processo de aprendizado dessas habilidades ocorre pelas duas formas: a aquisição do conhecimento formal/convencional e o desenvolvimento de habilidades para o seu uso em práticas sociais. Assim, os dois processos devem ser concomitantes.

O que Soares (2004), Kleiman (2006, 2008) e Monte Mor (2019) discutem é muito mais sobre a natureza processual do ensino de línguas do que o objeto da disciplina em si. Em outras palavras,

as autoras refutam o processo de ensino de uma gramática normativa que concebe a língua enquanto um sistema imanente, fragmentado e isolado das relações interacionais. Esse modelo se constitui como uma exposição dedutiva, partindo da regra para o uso isolado, e com foco na segmentação, na classificação e na identificação dos constituintes linguísticos. Além de considerar apenas uma das variedades possíveis da língua: a norma-padrão (BAGNO, 2015). O esquema, a seguir, busca ilustrar a perspectiva das autoras:

Figura 1 – A relação processual no letramento.



Fonte: autoria própria.

A Figura 1 representa uma perspectiva do ensino de língua que a considera dentro das práticas sociais e do processo interacional, mas não considera a influência recíproca entre prática e conteúdo. Desse modo, embora considere a língua contextualizada, não contempla a sua influência sobre as práticas sociais situadas, como a própria prática escolar ou a trabalhista, e como essas práticas motivam a estrutura da língua. Portanto, essa proposta amplia o ensino para a subjetivação e para a socialização, mas pode ainda falhar na qualificação.

As teorias de descrição linguística podem ser uma contribuição essencial para o equilíbrio entre os três propósitos de Biesta (2018) e entre alfabetização e letramento no contexto do ensino de línguas. A Gramática Funcional, em suas diferentes propostas, concebe a linguagem como um instrumento de interação social e, conseqüentemente, considera a estrutura linguística (gramática) como dinâmica, fluida e mediada por fatores externos ao próprio sistema. Portanto, a gramática, embora seja resultado de um processo histórico acumulativo, pode ser adaptada de acordo com o contexto de uso e pressões discursivas.

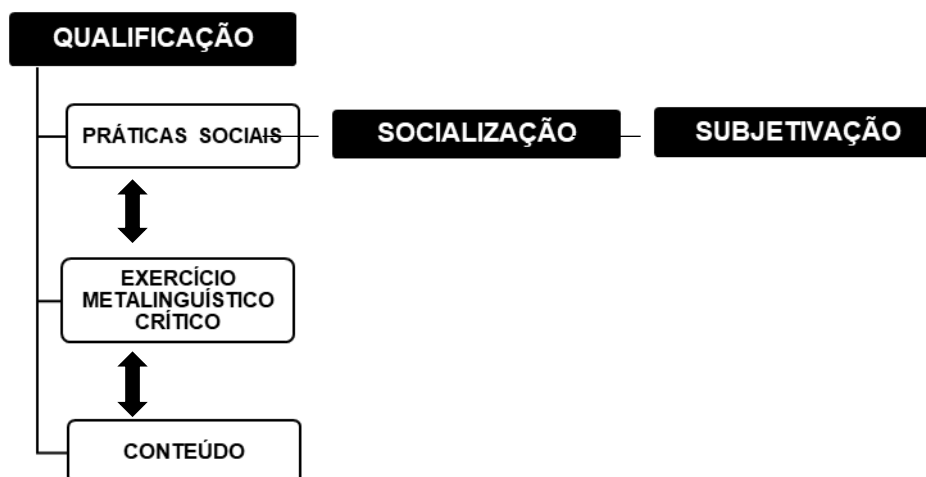
Nesse sentido, Vian Jr. (2018) defende a relação entre a teoria de letramento e a Linguística Sistêmico-Funcional, que concebe a linguagem em uma relação dialética com contexto. Como argumenta o autor, ao adotar uma metalinguagem gramatical capaz de estabelecer a interrelação entre o texto, os contextos de cultura e a situação comunicativa, os professores facilitam o processo de aprendizagem em sala de aula, observando como características linguísticas são mais propensas a aparecer em determinados gêneros textuais. No mesmo sentido, Avelar e Barros (2019) defendem que o ensino de língua deve contemplar tanto os conhecimentos sobre categorias e restrições gramaticais quanto a sua função na composição de textos. Assim, demonstram que a relação entre uso e ensino contribui para a compreensão de como os sentidos são produzidos e de como a língua é variável, dinâmica e modelada por implicações comunicativas e restrições cognitivas de domínio-geral.

Neves (2012) defende que o exercício metalinguístico não deve desconsiderar a própria natureza e direção da produção linguística. Assim, se tratando de gramática, deve-se estar atento a sua relação com o discurso, às restrições linguísticas disponíveis e às diversas modalidades de empacotamento da informação. Portanto, o ensino deve contemplar não apenas a estrutura da língua, mas também relacioná-la ao domínio semântico e pragmático através de uma reflexão metalinguística de como o sistema se constrói na comunicação.

Adotar uma perspectiva linguística, entretanto, não significa que o professor deva ensinar teoria linguística no ensino básico, mas que se comprometa com a posição de um professor-pesquisador sobre o próprio fenômeno que ensina. Também não significa que o professor deva excluir a variedade padrão de escrita das suas aulas. Biesta (2018, p. 25) afirma que “em educação não se podem evitar questões normativas”. Respaldo para essa visão pode ser encontrado também em Goldberg (1995) que considera a língua em diferentes medidas de motivação e de convencionalização, além de demonstrar o comportamento conservador das crianças na aquisição de língua materna.

Portanto, relacionar esses estudos linguísticos com os três propósitos de Biesta (2018) permite a expansão do ensino de língua para além da relação unidirecional entre prática social e conteúdo. Desse modo, a qualificação não deve contemplar apenas a produção e a recepção de textos, mas também visar o desenvolvimento de uma metalinguagem crítica pelos estudantes. Assim, o domínio de uma metalinguagem permite aos estudantes tanto a compreensão da língua como um sistema em constante transformação (variação e mudança) quanto a habilidade de lidar com novas situações e novos contextos não previstos em sala de aula. A figura a seguir ilustra essas relações no propósito da qualificação:

Figura 2 – Os propósitos de Biesta (2018) e o ensino de língua.



Fonte: autoria própria.

A figura acima demonstra que o propósito da qualificação no ensino de línguas deve articular a prática social (uso e recepção da língua), o conteúdo (convencional e padronizado) e o exercício metalingüístico crítico em um processo gradativo de complexidade. As setas bidirecionais indicam que as relações são recíprocas entre os elementos e não implicam um processo unidirecional no ensino, sendo isso critério dos professores de acordo com as demandas da sala de aula. No entanto, todos devem ser contemplados e o exercício metalingüístico deve mediar todo o processo do ensino de língua, relacionando o conteúdo, compreendido como os níveis linguísticos (do discurso aos sons), às práticas sociais. Além disso, é função do professor ensinar o que é norma tradicional, o que é motivado pelo uso, o que é variação etc. Nota-se também que a prática social é o elo entre a qualificação, a socialização e a subjetivação. O conteúdo e a metalinguagem não estão conectados na representação com os outros dois propósitos, porque suas relações são indiretas.

Dessas considerações, conclui-se que a inclusão da subjetivação e da socialização com a qualificação não significa que processos como generalização, padronização ou outros conceitos similares estejam na contramão do ensino de línguas. O padrão linguístico não deve ser considerado falacioso nem deve ser tomado como uma verdade absoluta, mas deve ser compreendido como um sistema sempre em construção. Portanto, assim como os estudantes devem aprender a classificação das plantas e dos animais, ou o percurso de nossa história dividida em seus diferentes eventos etc., eles também devem aprender como a língua é multifacetada. Para isso, o ensino deve ser pensado criticamente para atender aos três propósitos de Biesta (2018) sem apelar para a desconstrução da objetividade, mas ampliar o seu escopo.

A seguir, a discussão sobre o Eixo da Análise Linguística e Semiótica é apresentada.

BNCC: uma concepção limitada para a qualificação no ensino de língua portuguesa

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo, cujo objetivo é definir aprendizagens essenciais que devem ser contempladas ao longo da vida escolar, garantindo o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento pleno de todos. Deve, assim, funcionar como referência nacional para a construção de documentos a nível estadual, municipal e institucional. Ademais, as aprendizagens essenciais se referem ao desenvolvimento de dez Competências Gerais que são definidas pela capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para aplicação na vida cotidiana, no exercício da cidadania e nas atividades trabalhistas. Portanto, por essas competências, a BNCC (BRASIL, 2018) está alinhada com a proposta de Biesta (2018) ao propor como objetivo da educação a qualificação, a socialização e a subjetivação.

A própria ideia do que seja comum e diverso é importante para isso. A BNCC (BRASIL, 2018), em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2018), define as competências e diretrizes como um domínio comum enquanto os currículos, que devem estar a serviço do desenvolvimento das competências, são diversos e devem considerar o que é local, ou seja, o currículo deve ser contextualizado de acordo com a realidade escolar. A BNCC (BRASIL, 2018) também deixa claro não estar de acordo com visões reducionistas que privilegiem apenas a dimensão intelectual ou afetiva, dialogando novamente com a proposta de Biesta (2018).

Na sua estrutura para o Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) define um conjunto de Competências Específicas de Área, detalhando o papel das Competências Gerais; e também define um conjunto de Competências Específicas de Componente para as áreas de Linguagens e de Ciências Humanas. Segmentando ainda mais, cada componente curricular define um Conjunto de Habilidades relacionado a objetos de conhecimentos que são organizados em unidades temáticas.

O Ensino Fundamental é dividido em anos iniciais, cujo compromisso é a alfabetização dos estudantes, garantindo a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita situadas em práticas de letramentos; e em anos finais, em que os estudantes devem lidar com níveis mais complexos e especializados de conhecimento, ampliando os repertórios já adquiridos.

Na Área de Linguagens, o objetivo é ampliar os conhecimentos e a participação dos estudantes em práticas de linguagens diversificadas a fim de expandir as suas capacidades expressivas, sendo no campo artístico, corporal ou linguístico. As Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental contemplam (i) a compreensão das linguagens como construtos humanos, históricos, sociais, culturais e dinâmicos; (ii) o conhecimento e a exploração de diversas práticas de linguagem; (iii) a utilização de diferentes linguagens para se comunicar e defender pontos de vista; (iv) o desenvolvimento do senso estético em relação a manifestações artísticas e culturais; e, por fim, (v) a compreensão e a utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) também tem a preocupação com a inserção dos estudantes na cultura digital, atendendo às demandas dos multiletramentos.

Entretanto, o documento enfatiza a experiência no ensino de linguagens e trata a dimensão analítica não como um fim, mas apenas como um meio de compreensão, o que pode ser observado pela seleção verbal nas competências. Consequentemente, assim como apresentou Soares (2004), este documento baseia-se apenas na experiência localizada em práticas situadas, sugerindo a inferência de conhecimentos convencionais como se ocorresse de modo incidental.

Para o ensino de língua portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem na medida que a concebe como uma forma de ação interindividual com um propósito específico. A saber, a comunicação que se realiza nas práticas de uma sociedade. Nesse sentido, o texto é a unidade central de trabalho e deve ser relacionado aos seus contextos de

produção e ao desenvolvimento de habilidades de uso – leitura, produção e escuta. Assim, é através do gênero discursivo, identificado para um fim em uma esfera de atividade comunicativa, que os conteúdos, as habilidades e os objetivos devem ser definidos.

O que interessa à BNCC (BRASIL, 2018), portanto, é a participação dos estudantes em várias práticas de linguagem, enfatizando o seu exercício e considerando o conhecimento metalinguístico convencional como secundário ou mera consequência das práticas, como já havia se observado com o propósito da área de linguagens. Essa postura da BNCC (BRASIL, 2018) é perigosa porque sobrepõe as práticas comunicativas ao exercício metalinguístico. Desse modo, cria uma ilusão da escola como um espaço possível de se contemplar todos os gêneros ou todas as práticas comunicativas possíveis. Falha, então, em oferecer um suporte para o desenvolvimento de uma metalinguagem do texto e da língua que capacitem os estudantes a lidar com novas situações.

A BNCC (BRASIL, 2018) considera os seguintes eixos de integração para a língua portuguesa: oralidade, leitura, produção e análise linguística e ainda inclui o universo semiótico nos dois últimos. O Eixo da Análise Linguística e Semiótica envolve os conhecimentos sobre a escrita, a norma-padrão e os conhecimentos textuais, discursivos e semióticos. O documento diz que os

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

Está correto em afirmar que a língua não deve ser tomada com um fim em si mesma, mas essa afirmação demonstra que o próprio documento não está de acordo com a formação crítica, analítica e científica dos estudantes a respeito da linguagem. A língua, em hipótese alguma, deve ser dissociada de seu uso e não deve ser ensinada para a prática, mas na prática numa relação de motivação semântico-pragmática. Isso permite transitar até mesmo entre conhecimentos normativos da escrita que não faziam parte do repertório dos estudantes. O que se observa, na verdade, é uma limitação por não considerar a própria natureza da língua em uso, tendo uma perspectiva exclusivamente textual.

Na apresentação do Eixo da Análise Linguística e Semiótica, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 80) o define como o processo de reflexão e de análise sobre a própria experiência de realização das práticas de linguagem – leitura, escrita e produção –, abrangendo a análise nos níveis textuais, gramaticais, lexicais, fonológicos e semióticos. O documento afirma que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 80).

Logo, a BNCC (BRASIL, 2018) se preocupa com a relação entre a estrutura textual e a construção de sentidos e, por isso, trata da sequência textual de acordo com dispositivos discursivos. Porém, concebe o nível gramatical como uma questão de “estilo”, um modelo muito preceituado pela Gramática Tradicional. O nível sintático, por exemplo, não pode ser explicado apenas como uma questão de “estilo”. A estrutura de uma oração é determinada também pelo fluxo de informação nova ou dada e, nesse caso, não está diretamente relacionada com um gênero específico. Assim, essa característica não determina o “estilo” do texto, porque está motivada pelo domínio pragmático e, embora possa haver um mapeamento entre características gramaticais e gêneros textuais, essa relação não é suficiente para o ensino de língua.

Um documento normativo que visa a formação de outros documentos em esferas menores do país deve tratar mais de teorias linguísticas baseadas no uso, principalmente, em relação ao nível de análise linguística e não se limitar ao nível do texto em si. Há uma diversidade de propostas funcionais que podem ser estendidas para o ensino e que dialogam com a proposta da BNCC (BRASIL, 2018). Cada um dos eixos deve ser detalhado e especificado de acordo com um fundo teórico consistente para poder servir de base para a formação dos currículos. Assim, o documento falha em não adotar uma metalinguagem gramatical eficaz para todos os níveis da língua.

Continuando, o documento define os conhecimentos linguísticos de acordo com seus níveis, como resumido a seguir:

- Fono-ortografia: conhecer e analisar os fonemas e os grafemas, considerando as relações regulares e irregulares e a estruturação das sílabas no Português Brasileiro (PB);
- Morfossintaxe: conhecer e analisar as diferentes classes de palavras, relacionando-as com as funções sintáticas, e perceber o funcionamento das flexões e também das concordâncias em nível oracional;
- Sintaxe: conhecer e analisar as diferentes funções sintáticas e sua organização nas sentenças do PB e correlacionar os fenômenos de concordância, regência e retomada com a organização sintática;
- Semântica: conhecer e perceber os efeitos de sentidos nos textos resultantes de fenômenos léxico-semânticos;
- Variação linguística: conhecer as variedades do PB e discutir sobre as variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico;
- Elementos notacionais da escrita: conhecer e utilizar pontuação, acentuação e as regularidades e irregularidades ortográficas.

A BNCC (BRASIL, 2018), então, elenca esses conhecimentos para o ensino de língua portuguesa, mas não oferece uma base teórico-metodológica para sua efetivação, deixando-os à deriva como questão de estilo na composição textual. Além disso, com a exceção do nível morfossintático, os níveis não são apresentados de forma inter-relacionada, como se não houvesse uma influência mútua entre eles, caracterizando uma visão ainda formalista sobre a língua. Outro problema foi não incluir o texto, classificado em tipos e gêneros, como um conhecimento linguístico nesse eixo. Por isso, o documento não trata de uma metalinguagem gramatical que esteja até mesmo de acordo com a relação entre prática e conteúdo, porque a sua preocupação está na produção e recepção em nível discursivo e situacional da interação e não descreve os conhecimentos linguísticos que mediam esses eventos.

Outro problema é a dificuldade de relacionar esses conteúdos a práticas de linguagem como o documento defende. Por exemplo, ensinar sobre as relações irregulares da língua, ou palavras em processo de gramaticalização, ou ainda as normas de pontuação em consonância com um gênero determinado. Esse mecanismo pode desembocar novamente no ensino da Gramática Tradicional em que o professor utiliza o texto apenas como uma ferramenta isolada. É preciso estar ciente de situações

em que não há uma motivação direta e clara entre as expressões linguísticas e os gêneros textuais e estar preparado para oferecer esses conhecimentos de forma eficaz, passando aos estudantes a noção de língua também como um construto histórico-cultural com forças que pressionam para a continuidade no uso de determinadas formas, como frequência de uso e produtividade.

As Competências Específicas de língua portuguesa, nessa etapa, incluem (i) a compreensão da língua enquanto fenômeno cultural, social, histórico, variável e condicionado pelos contextos de usos; (ii) a apropriação da linguagem escrita; (iii) a leitura, escuta e produção de textos em suas diferentes modalidades; (iv) a compreensão da variação linguística; (v) a utilização das variedades de acordo com a situação comunicativa; (vi) a análise crítica de informações, argumentos e opiniões, respeitando os direitos humanos e ambientais; (vii) o reconhecimento do texto como espaço ideológico; (viii) a seleção de leituras de acordo com os interesses e objetivos pessoais; (ix) o envolvimento com obras literárias; e (x) a mobilização de práticas da cibercultura.

Todas essas competências envolvem a língua como um meio para a construção cultural, identitária e humanizadora da sociedade. Entretanto, não reconhece o objetivo e a necessidade de os estudantes desenvolverem uma competência metalinguística para sua autonomia na manipulação e análise dos mais variados textos e usos da língua. Portanto, não contribui para a exploração independente pelos estudantes de novos repertórios linguísticos.

Compreender, verbo muito presente nas competências do documento, não significa a capacidade de analisar criticamente. As práticas são inúmeras e os gêneros podem ser quantificados em milhares. Dizer que devem praticar determinadas práticas comunicativas não mune os estudantes com um repertório eficiente para expandir suas práticas e apenas os limita aos campos estudados. A análise crítica só é considerada em um nível macro do discurso, embora em níveis menores também seja essencial para a “utilização” da língua nos termos do documento. Portanto, apropriar-se do sistema linguístico também exige um conjunto de conhecimentos sobre seu funcionamento em todos os níveis e não apenas a ênfase no discurso. Além disso, o documento precisa apresentar uma base teórico-metodológica consistente para o nível da análise linguística e semiótica que oriente a construção de outros documentos e currículos.

Há também o problema quantitativo das competências, das habilidades e dos conteúdos a serem contemplados no tempo escolar. A BNCC (BRASIL, 2018) se torna um projeto impossível dada as condições reais de muitas escolas e pela própria realidade da sala de aula. Lidar com um único gênero textual nas aulas de língua portuguesa, contextualizado na sua prática social e considerando ainda certos conhecimentos linguísticos não é um trabalho de curto tempo. Há um longo processo para a assimilação pelos estudantes do que está sendo ensinado. A leitura e a produção também são processos de longa duração principalmente para os estudantes do Ensino Fundamental Inicial e até para alguns nos anos finais. Dessa forma, considerar apenas a relação prática e conteúdo não é suficiente e é preciso considerar uma metalinguagem gramatical central ao processo de ensino, permitindo o desenvolvimento de estudantes para a pesquisa e para enfrentar situações não contempladas na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada demonstrou que a BNCC (BRASIL, 2018) está limitada apenas à produção e à recepção de textos, se ocupando do nível discursivo e interacional da linguagem e ignorando a língua enquanto um sistema motivado pelo uso, o que inclui não só o mapeamento de suas características em relação aos gêneros textuais. Seu estudo exige a relação mediadora de uma metalinguagem gramatical, articulando a prática aos conteúdos e contemplando a língua como uma realidade histórica, em que há pressões convencionais e outras funcionais. Dessa forma, o documento não contribui como deveria para a qualificação, porque apenas oferece experiências aos estudantes

como possibilidade de construção de conhecimento, sendo necessário também certa medida de abstração, ou seja, deve tornar explícita uma metalinguagem gramatical.

Observou-se também que a abordagem predominante no documento é a linguística discursiva e textual que limita a proposta para a qualificação (BIESTA, 2018). É a mesma situação de oposição entre alfabetização e letramento em que somente a última é contemplada. Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) deveria oferecer uma proposta para o Eixo de Análise Linguística voltado para abordagens baseadas no uso efetivo da língua, articulando as várias propostas da linguística de acordo com os diferentes níveis. Assim, como documento normativo para a formação de outros documentos e currículos, estaria mais consoante com perspectivas contemporâneas de ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Michely Gomes; BARROS, Déborah Magalhães de. O ensino de línguas pelo viés funcional: os usos de bug, buff, lag e nerf nos jogos digitais. **Caderno Seminal Digital**, nº 33, v. 33, p. 198-227, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2019.38512.42390>.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2020.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.
- GOLDBERG, Adele. **A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. California: University of California, 1995.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 107-126, 2010.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.
- MONTE MOR, Walkyria. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO e SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.187-206.
- NEVES, Maria Helena de. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PESSOA, Rosane R.; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 5-17, 2004.

VIAN JR., Orlando. **Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas**: por uma perspectiva sistêmica e complexa. *D.E.L.T.A.*, 34.1, p. 351-368, 2018.

ASPECTOS DE COLONIALIDADE NAS AUTORIAS DOS TEXTOS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

VANDERLENE FERRASSOLI SANTOS VASCONCELOS

CRISTIANE ROSA LOPES

INTRODUÇÃO

A colonialidade é uma invenção eurocêntrica que se espalhou pelo mundo e ganhou força com o capitalismo. As relações de colonialidade atravessam as diferentes esferas sociais e tem como principal objetivo o controle do poder. Nesse cenário, a classificação social em categorias nada mais é do que a forma de distribuição do controle do poder na sociedade. Quijano (1992) define três formas distintas de colonialidade: do poder, do ser e do saber, que estão intrinsecamente ligadas às formas de organização social e às formas como as relações sociais são estabelecidas.

Um dos desafios da educação na contemporaneidade é promover práticas que interrompam a reprodução de narrativas do sistema colonial, patriarcal e capitalista, que é responsável pelas injustiças e violências sofridas pelos grupos subalternizados. Essas narrativas, segundo Queiroz (2020), são tão bem articuladas que a colonialidade no mundo atual quase não é percebida. Todavia, a matriz colonial continua a subsistir e a lutar “pelo controle das subjetividades e do conhecimento”, com o intuito de administrar as “diversas categorias que subjazem as relações de poder, como raça e sexualidade” (QUEIROZ, 2020, p. 19).

Na área de educação linguística destaca-se a necessidade de desvincular a lógica colonial das concepções de língua, das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos etc. Esse é um exercício que requer uma mudança de perspectiva, para que letramentos pluralizados, conhecimentos produzidos em contextos subalternos, diferentes maneiras de coexistência etc. sejam considerados. Queiroz (2020, p. 23) pontua que, no Brasil, os processos de construção do saber são bastante influenciados pela herança colonial, que determina “inclusive quem pode e quem não deve controlar a produção, circulação e interpretação do conhecimento”.

Problematizando essa questão da colonialidade do saber, Muniz (2020) argumenta que quando um conhecimento é proposto é necessário considerar quem está produzindo esse conhecimento, pois não é possível dissociar o conceito da pessoa e a pessoa do seu corpo, da sua raça, da sua sexualidade etc. Levando essa discussão para o livro didático (LD), que é um instrumento de difusão de conhecimentos, notamos que esse tipo de análise sobre as/os autoras/es não costuma ser feita. Ou seja, geralmente não há um estudo sobre os corpos de quem produz os conteúdos que compõem um LD. Tendo em vista que não é possível dissociar o conhecimento de quem o produz, é importante saber quem são as/os autoras/es dos textos dos LDs, qual o local de fala delas/es etc.

Nessa direção, o presente artigo⁸ visa discutir características das/os autoras/es dos textos do volume I da série de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, denominada Português: Trilhas e Tramas (SETTE *et al.*, 2016). Esta série, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018, é adotada por sete escolas estaduais da região noroeste de Goiás. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que também tem características de pesquisa documental.

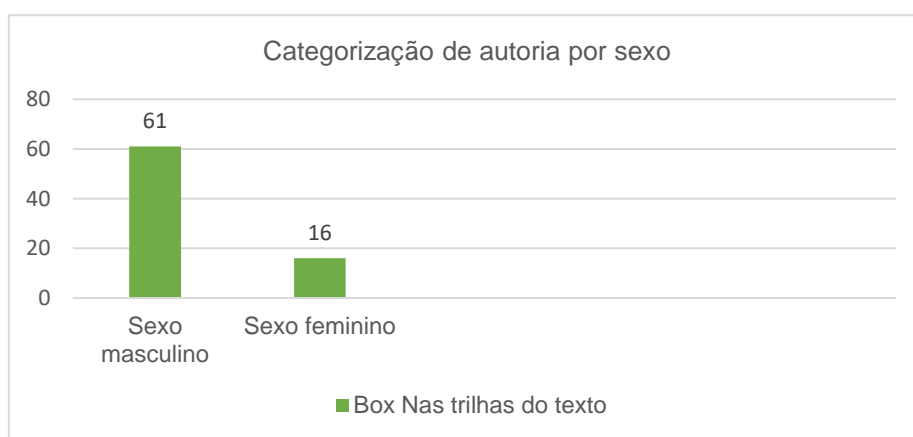
⁸ Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada ‘Aspectos de colonialidade em livros didáticos de língua portuguesa’.

ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS DAS/OS AUTORES DOS TEXTOS

O volume I da série *Português: Trilhas e Tramas* é composto por 33 capítulos, que são divididos em 12 seções. A seção ‘Nas trilhas dos textos’ é a principal e é nela que se encontra a maioria dos textos. Sendo assim, optamos por analisar os textos dessa seção de cada capítulo, o que dá um total de 91 textos.

A primeira investigação consistiu na identificação das/os autoras/es de cada um dos textos. Dos 91 textos, não conseguimos identificar a autoria de 14. A maioria desses textos ‘sem identificação de autoria’ são imagens ou trechos. São, portanto, 77 textos com identificação dos nomes das/os autoras/es. A partir desses nomes e também da imagem e da bibliografia de cada, fizemos a separação entre autoras do sexo feminino e autores do sexo masculino. O gráfico 1 a seguir traz a quantificação da relação de textos produzidos por cada.

Gráfico 1: Relação de autoria por sexo



Fonte: material empírico da pesquisa.

A identificação das/os autoras/es dos textos pelo fator sexo (feminino/masculino) indica que esse é um grande marcador de desigualdade no LD, que reflete bem o contexto social brasileiro. É evidente a grande predominância de textos produzidos por pessoas do sexo masculino em relação ao número de textos produzidos por pessoas do sexo feminino. Esse dado ressalta a necessidade de que sejam promovidas ações para diminuir as relações de desigualdade de gênero, no que concerne o papel da mulher na sociedade nas diferentes escalas sociais e também no que diz respeito a sua contribuição social como produtora de conhecimento.

É fato que as compreensões generalizadas sobre o “lugar” que a mulher deveria ou não ocupar socialmente estão diretamente ligadas às concepções de hierarquia de poder. Segundo Quijano (1992), essas hierarquias foram difundidas pela lógica da modernidade/colonialidade, responsável pela divisão da sociedade em classes e pela criação de conceitos binários para a compreensão do mundo.

Fabrizio (2017, p. 29) argumenta que “dentro de um sistema de saber-poder abrangente - operacionaliza uma série de binarismos estereotipados (entre os quais raça e sexualidade constituem referências centrais)”. Ou seja, essa dualidade é fruto da concepção do pensamento eurocêntrico, que institui no imaginário coletivo valores positivos para um lado e negativos para o outro. Logo, nessa hierarquização de poder a mulher tem sido vista como inferior ao homem. Os avanços na ocupação de espaços, que antes era de domínio exclusivo do homem, são frutos de um processo longo e contínuo de lutas, resistências e insurgências. “A segregação social e política a que as mulheres foram

historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência” (LOURO, p. 17). Em função disso, é possível dizer que no cenário atual ainda há grandes permanências residuais dessa segregação, fruto do colonialismo e do sexismo heteropatriarcal, que favorece as desigualdades sociais, seja no trabalho, na política, nas ciências e outras esferas sociais. Contra essas práticas, diversos grupos, como os feministas, têm buscado novas formas de organização e criado espaços de discussões para desarticular sistemas repressores, que perpetuam as desigualdades de gênero/sexualidade, raça/etnia, classe social etc.

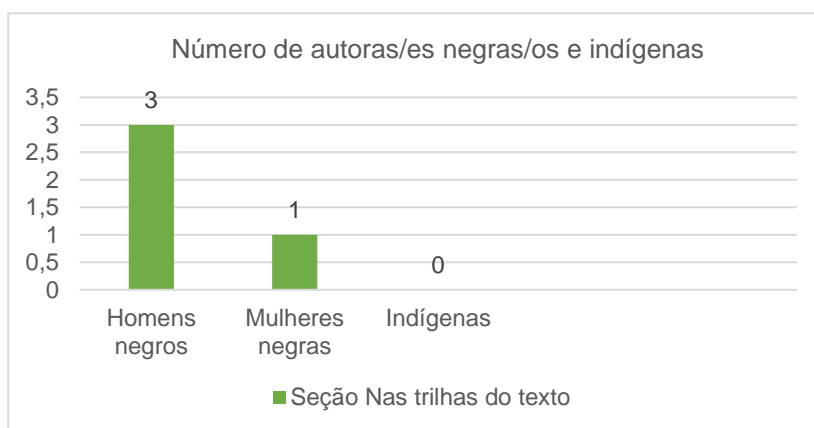
Segundo Louro (1997), as lutas dos grupos feministas têm aberto caminhos para que novos espaços de luta na sociedade pós moderna possam emergir. Para a autora:

São as estudiosas feministas da contemporaneidade que vão trazer para o interior da universidades e escolas questões que as mobilizam, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual - como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com a paixão política. (LOURO, 1997, p. 16)

Essa discussão é de extrema importância, visto que a naturalização da polarização homem/mulher ainda tem perpetuado desigualdades e provocado o apagamento de possíveis contribuições da mulher na política, nas ciências e nas demais organizações sociais.

Além da questão de gênero, uma análise sobre colonialidade não pode deixar de incluir a questão racial, a discussão da situação da população negra e indígena (MUNIZ, 2020). Dessa forma, também realizamos a quantificação de textos do LD, que foram produzidos por autoras/es negras/os e indígenas. O quadro a seguir traz a quantificação de produções desses grupos.

Gráfico 2: Relação de textos de autoras/es negras/os e indígenas



Fonte: Material empírico pesquisa

O baixíssimo número de textos produzidos por autoras/es negras/os e a inexistência da participação de indígenas como produtores de conhecimentos na seção ‘Nas trilhas do texto’ do LD analisado é um reflexo de como os saberes produzidos por esses grupos ainda são subalternizados e invisibilizados na sociedade. Essa análise vai ao encontro das constatações apontadas por Silva (2004).

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque de sua identidade e autoestima. (SILVA, 2004, p. 51)

Uma outra problemática que emerge nessa discussão é que além da representatividade de autoras mulheres no LD ser bem inferior a de autores homens, se consideramos a questão racial, essa representatividade torna-se ainda mais escassa, conforme ilustrado pelo gráfico 2. A porcentagem de textos de autores negros no LD (3,3%) é baixíssima, mas quando observamos o número de textos de mulheres negras (1,1%) esse número é ainda menor.

É importante compreendermos como as desigualdades sociais foram construídas historicamente para elaborar estratégias de resistência. Quijano (2009) explica que o modo como a sociedade moderna foi se constituindo em sistema de classes ampliou ainda mais as desigualdades entre os povos. Para o autor, ao longo da história, nas relações de poder, “certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho, são sem dúvidas os mais antigos” (QUIJANO, 2009, p.105). Na América, ainda conforme o autor, acrescentou-se o fenótipo, fator esse que não está relacionado ao fator biológico.

A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc., não tem nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. E, do mesmo modo, ser trabalhador ‘manual’ ou ‘intelectual’ não tem relação com a estrutura biológica. Por outras palavras, o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição de poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a ‘natureza’. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais. (QUIJANO, 2009, p.105-106)

Dessa forma, a classificação social dos indivíduos nada mais é do que uma forma de distribuição do controle do poder na sociedade. São essas concepções que determinam o modo como a sociedade moderna se organizou no passado e que ainda vigora na sociedade pós-moderna. Nessa configuração, a negação de saberes produzidos por grupos minoritários opera na manutenção do controle do poder.

Conforme já mencionado, esse aspecto da colonialidade de invisibilizar saberes está presente nas nossas práticas educacionais, mas muitas vezes passa despercebido por nós professores/as, visto que as concepções hegemônicas sobre conhecimento estão imbricadas em todas as esferas sociais, inclusive perpassam os campos acadêmicos e os cursos de formação de professoras/es.

Há um consenso entre algumas estudiosas dos movimentos negros, como Louro (1997), Ribeiro (2017) e Muniz (2020), que historicamente foram os movimentos negros e, em especial, os movimentos feministas negros os principais responsáveis por provocar uma certa reação social no sentido de dar visibilidade à problemática do apagamento social das minorias. Seguindo essa lógica, Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala*, situa essa questão ao dizer que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 43). Logo, trata-se de um problema epistemológico e político, principalmente se consideramos que o Brasil é um país majoritariamente negro, sendo assim vale refletir porque as produções de autoras/es negras/os aparecem de forma tão ínfima no LD analisado, principalmente se considerarmos o LD como documento de representação de sentidos e práticas sociais.

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), mais de 50% da população brasileira é de pessoas negras e pardas, o que demonstra que não se trata de um grupo minoritário em quantidade, como é o caso dos indígenas. Não é possível, portanto, constituirmos uma sociedade mais justa e igualitária, sem abrir espaço para uma maior representatividade desses grupos nos diversos campos sociais. Difundir os conhecimentos produzidos por grupos não brancos e cisheteropatriarcais é uma forma de quebrar com as correntes do patriarcalismo hegemônico colonizador, é desarticular o pensamento eurocêntrico que rege a colonialidade do saber.

Vale lembrar que o LD é um reflexo da sociedade atual e essa dissonância é percebida também em outros espaços. Kilomba (2012, apud RIBEIRO, 2017) explica que dentro de uma lógica colonial que estipulou os conceitos binários, o outro do homem branco é a mulher branca que tem em comum ser branco, o homem negro entra nessa equação apenas pela similaridade do gênero (ser homem), no entanto a mulher negra para a autora é o outro do outro, pois nem é branca e nem é homem. O que a autora nos mostra é que em uma escala social hegemônica tem-se o homem branco, a mulher branca, o homem negro e abaixo de todas essas categorias, a mulher negra, e essa escala, por sinal, pode ser constatada nesse estudo sobre o LD Português: Trilhas e Tramas.

É necessário ressaltar questões, como a de gênero, tendo em vista que os saberes são corporificados (LOURO, 1997). Dessarte, podemos dizer que os conhecimentos são produtos de sujeitos sociais localizados, e esses sujeitos são interseccionados por diferentes identidades. Nesse sentido, é preciso dar atenção especial as identidades que atravessam a corpórea feminina negra e indígena, visto que ao longo da história a sociedade heteropatriarcal as manteve na base da pirâmide social. “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2019, p. 17). Segundo a autora, o termo foi cunhado pela feminista negra Kimberlé Crenshaw em 1989 e, desde então, tem sido usado como metodologia para explicar como as questões de gênero, raça e classe são sobrepostas. Logo não podemos pensar em feminismo negro, sem considerar como essas questões sobrepõem as identidades negras e principalmente os efeitos que elas causam.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14)

Akotirene (2019, p. 14) explica que o racismo é estrutural, portanto, está diretamente imbricado ao capitalismo e ao sexismo. E nesse contexto a mulher negra está, nas palavras da autora, “no meio dessa avenida identitária”, portanto, está sujeita aos impactos ou acidentes desses cruzamentos, o que significa que a interseccionalidade possibilita enxergar as condições de vulnerabilidade que o sexismo e o capitalismo condicionaram à mulher negra.

Para Akotirene (2019), Hooks (2019) e Ribeiro (2020), a interseccionalidade é um conceito que vai além da luta contra o racismo, pois visa combater todas as formas de desigualdades. Para as autoras, não é possível escolher apenas uma forma de desigualdade e injustiça, uma vez que as formas de opressões estão diretamente ligadas umas às outras.

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. Tais mulheres depositam confiança na oferta analítica da interseccionalidade, preparada por suas intelectuais além de, sucessivamente, oferecerem no espaço público o alimento político para os Outros, proporcionando o fluxo entre teoria, metodologia e prática aos acidentados durante a colisão, amparando-os intelectualmente na própria avenida do acidente. (AKOTIRENE, 2019, p. 16)

Sendo assim, quando se pensa em políticas de igualdade de raça, gênero e sexualidade é preciso considerar para além do pensamento binário de masculino e feminino, visto que, como bem retrata Akotirene (2019, p. 27), “Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as

geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas”. É, portanto, a partir desse olhar mais profundo sobre a mulher, e especialmente sobre a mulher não branca, que se é possível emergir discussões profícuas para desarticular o racismo fruto de uma sociedade capitalista e sexista.

Pensar essas questões no LD é trazer à superfície a possibilidade de um olhar mais criterioso para os instrumentos de que nos valemos para desenvolvermos nossas práticas pedagógicas, de forma a percebermos os mecanismos que configuram a colonialidade. Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 48) chama a atenção para a necessidade de que “indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”. O que a autora propõe é que pessoas brancas deveriam aprender a enxergar que as hierarquias produzidas pela modernidade ainda beneficiam grupos hegemônicos. Ou seja, os privilégios da branquitude geram o sofrimento, a subalternização dos outros grupos não brancos, violências, morte e genocídio.

Sendo assim, é necessário problematizar sobre quem são as pessoas que produzem os textos que compõem os LDs e exigir, por exemplo, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha critérios para garantir uma seleção de textos, que seja mais igualitária nas questões de sexo, gênero, raça, classe social etc. das/os autoras/es.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre quem são os/as autores dos textos, os/as construtores/as do conhecimento disponibilizado no LD Português: Trilhas e Tramas, pudemos identificar que esse material didático reflete aspectos da matriz colonial de poder (QUIJANO, 2013), principalmente por privilegiar conhecimentos eurocêntricos produzidos por homens brancos. Dessa forma, o LD alinha-se a concepções estabelecidas pela sociedade moderna e patriarcal, que é caracterizada por tantas desigualdades sociais e violências.

Todavia, acreditamos que é papel do ensino de língua portuguesa, e da educação de forma geral, contribuir para a decolonialidade do conhecimento, para o reconhecimento e valorização de saberes diversos, para a legitimação da pluralidade de identidades e de formas de vida. Nessa direção, o LD, como principal recurso didático utilizado nas aulas de línguas, precisa selecionar textos de autoras/es que representem a diversidade de modos de ser e de (re)existir na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **Linguagens e Descolonialidades: Práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

MUNIZ, K. LA, **Gênero e Raça: Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem**. (Comunicação oral) 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Iz-ww90JII>. Acesso em 13 de maio de 2020.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação social. In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. GRÁFICA DE COIMBRA, LTDA. Palheira-Assafarge. Coimbra, 2009.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.). **Globalization and the decolonial option**. London, New York: Routledge, 2013, p. 22-32.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG. Letramento, 2017.

SETTE. Graça [et al.]. **Português: trilhas e tramas**, volume 1, 2ª ed., São Paulo: Leya, 2016.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

VITOR SAVIO DE ARAÚJO

CRISTIANE ROSA LOPES

INTRODUÇÃO

Nas aulas de línguas são várias as possibilidades para que os/as professores/as fomentem a educação crítica dos/as alunos/as, considerando, por exemplo, as diversidades existentes, sejam elas sociais, raciais, religiosas, de gênero etc., como destaca Urzeda-Freitas (2012). Nesse sentido, é importante o envolvimento dos/das alunos/as em atividades que ampliem a capacidade de reflexão, tornando-os/as “não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos” (MATTOS, 2018, p. 31).

Pessoa (2020) destaca que para tratar de ensino crítico é necessário antes compreender que se trata uma ação política, no sentido de que nossas ações, como professores/as, estão relacionadas com as ações sociais. A sala de aula não se coloca aparte da vida social. Ela é a vida social. E por isso como professores/as podemos reproduzir as suas desigualdades ou buscar confrontá-las. Siqueira (2020) destaca que em vez de ensino crítico, deve-se falar sobre educação crítica. Em sua concepção, educação crítica se resume não a uma total racionalização, mas ensinar para a justiça social.

Mattos (2018, p. 29) ressalta que o desenvolvimento de criticidade deve perpassar a formação dos/das professores/as de língua, pois, “para exercer esse papel dentro de sala de aula por meio da educação linguística crítica, os professores/as de línguas também precisam se tornar críticos” (MATTOS, 2018, p. 29).

acredito que nossos programas de formação de professores em contextos universitários precisam criar espaço para que os professores possam passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica, o que poderá contribuir para que esses professores passem a assumir atitudes mais críticas também em suas próprias salas de aula, [...] muitos dos professores de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação. (MATTOS, 2018, p. 31)

Na área da Linguística Aplicada muitas pesquisas têm sido desenvolvidas com foco na formação crítica do/a professor/a de língua. Todavia, a maioria é relativa a contextos de formação de professores/as de língua estrangeira, principalmente de língua inglesa. São pesquisas geralmente voltadas para a atuação docente no ensino de língua estrangeira na educação básica (no ensino fundamental II e no ensino médio) e em cursos livres de idiomas. Percebe-se uma lacuna em relação a estudos sobre a formação crítica de professores/as de língua portuguesa, principalmente para atuação no ensino fundamental I.

Tendo em vista essas questões, o presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento⁹, cujo objetivo é analisar uma experiência de formação de professoras para o ensino crítico de língua portuguesa na educação básica (ensino fundamental I). As participantes são 23

⁹ Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa: uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma Blackboard (ARAÚJO, 2020).

discentes da disciplina Conteúdo e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (CMELP), do curso de Pedagogia, de um centro universitário particular da região Centro-Oeste.

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, que também tem características de pesquisa-formação. De acordo com Silvestre (2017, p. 38), a ênfase da pesquisa-formação está no “caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente”. Esse tipo de pesquisa também enfatiza a reflexão crítica e transformadora, na busca de problematizações no intuito de provocar mudanças, não apenas conceituais, mas por meio de práticas transformadoras da realidade social (BRAGANÇA & OLIVEIRA, 2011, LONGAREZI & SILVA, 2014 e SILVESTRE, 2017).

No desenvolver dessa pesquisa houve uma busca pelo envolvimento das participantes na construção do material empírico, que ocorreu através das atividades desenvolvidas em oito aulas da disciplina CMELP, realizadas on-line, pela plataforma Blackboard. O material é constituído principalmente por trechos de transcrições das aulas on-line gravadas em vídeo e em áudio, respostas de questionários, fóruns e chats.

No presente artigo apresentaremos discussões relativas a um dos objetivos específicos da pesquisa, que é identificar e analisar o entendimento das participantes sobre o que significa formação crítica.

CONCEPÇÕES DE CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

Tílio (2017, p. 19) ressalta a relevância de se discutir o que seja ensino crítico, tendo em vista que ele é “a base de toda a aprendizagem cidadã”. Para tanto, é necessário primeiramente definir o que é ser ‘crítico’, pois, segundo o autor, a polissemia do conceito pode contribuir para “a falta de um trabalho crítico na educação” (TÍLIO, 2017, p. 20).

Monte Mor (2013, p. 33) destaca duas concepções de crítico na educação. A mais recorrente é a que associa o desenvolvimento de criticidade com o nível de escolaridade da pessoa, “tendo como premissa a ideia de que crítica se situa em patamares altos da escala de estudos”. A outra concepção, por sua vez, está relacionada “à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem”, o que não tem necessariamente ligação com o nível de formação escolar da pessoa.

Para a autora, essa dualidade de crítico é entendida como uma hierarquia de poderes, na qual, por um lado, ser crítico é ter um alto grau de conhecimento acadêmico e ocupar uma posição social superior. E, por outro lado, ser crítico é conseguir perceber a sociedade e perceber-se nela, sabendo opinar, agir, discutir sobre temas diversos, pautando-se por uma racionalidade, que não está diretamente ligada ao grau de escolaridade.

Pennycook (2006) sugere a distinção cuidadosa de pelo menos quatro significados para o termo crítico:

crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora. (PENNYCOOK, 2006, p. 67)

Ao analisar essas quatro definições de Pennycook (2006), Tílio (2017) explica que o primeiro sentido de crítico é o do pensamento crítico, frequente no senso comum. Por ter como objetivo o distanciamento e a imparcialidade, o pensamento crítico amplia a objetividade da interpretação. Nesse sentido, “a linguagem só é libertadora se usada de maneira clara e racional” (TÍLIO, 2017, p. 21). O segundo sentido de crítico, o da relevância social da linguagem, considera o entendimento do contexto como parte da construção de significados. Entretanto, por não problematizar a relevância social, não provoca transformação. O terceiro sentido, o do modernismo emancipatório, apesar de trazer questões sociais e políticas para o debate, apresenta uma única perspectiva em substituição àquela verdade única que desqualifica. O quarto sentido, o da prática problematizadora, se diferencia dos demais, pois não propõe a substituição de discursos existentes por “novas verdades”. Em outras palavras, o

sentido de crítico como prática problematizadora considera que não há “respostas certas”, mas sim explicações possíveis a partir de causas e consequências variadas, que dependem das condições sociohistóricas (TÍLIO, 2017).

Esse último sentido de crítico alinha-se à Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004, TÍLIO, 2017) ao ir além do distanciamento visando objetividade e da simples equiparação entre contexto social e significados. É uma concepção de crítico que “considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência”, interligadas às circunstâncias de “produção e reprodução das relações sociais” (TÍLIO, 2017, p. 23).

Nessa discussão sobre o que é ser crítico, vale ressaltar que três expressões bastante utilizadas na literatura da área de ensino de línguas incorporaram o termo crítico, são elas: pensamento crítico, pedagogia crítica e letramento crítico. De acordo com Tílio (2017, p. 19), essas três expressões “embora relacionadas, possuem características distintas e são muitas vezes equivocadamente utilizadas como sinônimas”.

O pensamento crítico, conforme já mencionado, propõe o uso de habilidades para que haja um distanciamento entre o leitor e o texto, e deste modo seja possível uma compreensão de forma objetiva e neutra dos significados (TÍLIO, 2017). O pensamento crítico não é uma teorização, diferentemente da pedagogia crítica e do letramento crítico. Estes últimos, apesar de muitas vezes serem usados de forma intercambiável, possuem diferenças significativas.

A pedagogia crítica tem sua fundamentação epistemológica no modernismo emancipatório e

sua principal contribuição foi a de buscar promover a libertação do aprendiz, que muitas vezes não tem noção de estar oprimido (FREIRE, 1967, 1970) por relações de poder invisíveis (APPLE, 1989) e por uma ideologia disfarçada em um currículo escondido (GIROUX, 1981, 1983). (TÍLIO, 2017, p. 24)

O letramento crítico, por sua vez, recebe influências de várias teorizações, dentre elas: a teoria social crítica, que postula que os significados estão sempre interligados às lutas sociais, que ocorrem por causa da distribuição desigual de poder, conhecimento, bens materiais etc.; e da própria pedagogia crítica, que “concebe a linguagem e o letramento como principais mecanismos para a reconstrução social” (EDMUNDO, 2013, p. 66).

Em relação às diferenças entre a pedagogia crítica e o letramento crítico, Jordão (2013, p. 73) ressalta que na pedagogia crítica os/as alunos/as são ensinados/as “a reconhecerem as ideologias que se escondem por trás da materialidade linguística”. Considera-se que os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: “eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua”. Já no letramento crítico a língua é concebida como discurso, como um lugar de construção e reconstrução de sentidos e de representações do mundo. O objetivo é conscientizar os/as alunos do papel ativo que exercem nessas construções, de modo que eles/as “reflitam seus propósitos e perspectivas” (TAGATA, 2017, p. 388).

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CRÍTICA DAS PARTICIPANTES

Através da análise do material empírico gerado nas atividades da disciplina CMELP, pudemos identificar uma variação no entendimento das professoras em formação em relação ao significado do termo crítico, conseqüentemente também relação ao que vem a ser formação crítica. Essa constatação reforça a tese de Tílio (2017) de que a polissemia do conceito causa confusão, o que pode atrapalhar o desenvolvimento de uma educação crítica tanto de professores/as quanto de alunos/as.

A análise das respostas das participantes à primeira pergunta do questionário (Q1), a saber: “O que você compreende por formação crítica?”, indica que o entendimento delas a respeito de formação crítica é bem diversificado. Das vinte e uma respostas, notamos que onze definições de

formação crítica se aproximam mais da primeira classificação de Pennycook (2004) sobre crítico. Conforme já mencionado, essa classificação remete ao sentido de pensamento crítico, como uma capacidade analítica, que permite que o sujeito perceba “melhor as possibilidades do texto, tanto do ponto de vista da recepção quanto da produção, o que em tese lhe confere maior objetividade e imparcialidade na sua compreensão e/ou produção” (TÍLIO, 2017, p. 22). Vejamos as respostas a seguir.

Quadro 1: Definições de formação crítica - pensamento crítico

| | |
|-----------|---|
| Jaqueline | Formação crítica para mim é eu saber me posicionar, questionar, dar a minha opinião sobre algo que li ou que eu vi não acreditar somente no que as pessoas falam |
| Jéssica | Formação crítica é sabermos nos posicionar, questionar, darmos nossa opinião sobre algo que lemos, discutimos, estudamos e não apenas acreditar naquilo que outros falam. |
| Narla | A formação crítica é a capacidade da pessoa além de obter suas ideias próprias acerca de algo, não ser levada a simplesmente concordar sempre, mas deixar ali transparecer o que acredita e ser capaz de expor, para que assim possam criar possibilidades de fazer aquilo se tornar possível |
| Natália | Formação crítica é a capacidade dos alunos conseguirem debater uns com os outros sobre diversos assuntos é a discussão, a análise e sua capacidade interpretativa que dão característica a formação crítica. Quem muito falava desta educação ou formação foi Paulo freire em muitas de suas obras como Pedagogia do Oprimido. |
| Rafaela | Compreendo que formação crítica se dá se você ter um entendimento e compreensão de um determinado assunto, mas pode ocorrer de você concordar ou não com o assunto decorrido. E ainda assim, continuar ou até mudar de opinião, depende da discussão e em que ponto ela chega. Mas o importante é você formar uma opinião sobre um determinado assunto. |
| Regina | E refletir e analisar determinado assunto, sobre um texto ou até mesmo sobre fatos reais da sociedade. É ter um nível de consciência de um determinado assunto. |
| Rosana | Dentro do que foi estudado em sala e das discussões entendo que formação crítica é quando um educando faz a leitura de determinado texto e consegue fazer sua própria leitura do texto. Podendo analisar e formar suas próprias ideias |
| Teresa | Formação crítica para mim é eu ler um texto, ou um livro e saber tirar dele o que eu penso sobre determinado assunto não acreditar somente no que eu li, buscar novas fontes de interpretação do assunto lido. |
| Thays | A formação crítica, ao meu ver, é constituída por um professor(a) crítico(a), no qual possibilita o educando a expressar suas opiniões, argumentando sobre o que está sendo estudado. |
| Janayna | Formação crítica é permitir aos educandos fazer a análise do que lhe for proposto com liberdade, assim criando sua própria opinião sobre o tema a partir de sua interpretação e entendimento, respeitando inclusive sua bagagem cultural |
| Bruna | Ao meu ver uma educação crítica é um modelo de ensino que forma cidadãos críticos, onde sabem se posicionar, na educação crítica professor gera o debate com os alunos, a discussão, a análise e sua capacidade interpretativa inspirada nos ideais de Paulo Freire |

Fonte: Material empírico da pesquisa

Nessas definições de formação crítica há uma ênfase na capacidade individual de raciocínio, de interpretação do significado textual, de discernimento de fatos e na formação de opinião própria. Questões relacionadas a diferenças, desigualdades, conflitos etc. não são mencionadas, o que indica que não são compreendidas como parte do trabalho de formação crítica.

Algumas dessas respostas, apesar de aproximarem-se mais do sentido de pensamento crítico, também parecem ter alguma relação com outro(s) sentido(s) (PENNYCOOK, 2004). As respostas de Natália e Bruna, por exemplo, ao ressaltarem a capacidade analítica e interpretativa como característica da formação crítica, aproximam-se do primeiro sentido de crítico. Entretanto, ao fazerem a correspondência entre formação crítica e educação de Paulo Freire remetem ao terceiro sentido de crítico, o modernismo emancipatório.

Três respostas estão em mais consonância com a segunda definição de crítico, elaborada por Pennycook (2004). Como já mencionado, essa definição tem como foco de análise os contextos sociais da linguagem em uso, ou seja, considera que o entendimento dos “contextos em que o discurso circula é fundamental para construir significados a seu respeito” (TÍLIO, 2017, p. 22). O quadro a seguir traz as respostas que consideramos mais coerentes com essa definição.

Quadro 2: Definições de formação crítica – relevância social

| | |
|------------|---|
| Eliane | Considero que para ter formação crítica e saber conduzir ao máximo o nosso desenvolvimento intelectual como cidadão, que seja capaz de analisar suas realidades tanto sociais quanto cultural e assim fazendo uma busca crítica do mundo. |
| Francielma | A formação crítica consiste na habilidade se auto avaliar como tendo uma própria opinião em determinado assunto e analisar se os educandos apreendem essa característica. De acordo com nossas discussões em aula, essa formação crítica tem por objetivo desenvolver nos sujeitos a capacidade de tomar decisões de acordo com seus saberes. |
| Yane | Eu entendo sobre formação crítica a capacidade de formar cidadãos que analisam seu contexto que vivem e tenham uma opinião crítica em vários os aspectos como história regional, músicas e culturas em geral. |
| Wemely | Formação crítica é gerar pessoas críticas que reflitam e analisem todos os fatos a sua volta, buscando entendimento do que se passa no mundo dando a oportunidade do mesmo de expressar sua opinião. |

Fonte: Material empírico da pesquisa

Essas definições das professoras em formação universitária, apesar de colocarem foco na criação de opinião, diferenciam-se do pensamento crítico pelo fato de considerarem a relevância do contexto social.

Cinco respostas se aproximam mais da terceira definição de crítico (PENNYCOOK, 2004), a do modernismo emancipatório. De acordo com Tílio (2017, p. 22), a principal contribuição desse sentido é “considerar desigualdade e transformação social como centrais”. Vejamos as respostas a seguir.

Quadro 3: Definições de formação crítica – modernismo emancipatório

| | |
|-----------|---|
| Angélica | Formação crítica pra mim é quando a pessoa é capaz de analisar, questionar e conduzir suas realidades cultural, social e histórica, assim podendo criar possibilidades de transformações em sua vida, tendo uma maior autonomia dos seus atos, se posicionar diante de qualquer realidade. |
| Ana Paula | Quando o profissional se tornar capaz de gerar mudanças em seu meio profissional e social, colaborando na melhoria e no desenvolvimento de sua profissão e, a partir dela, da sociedade e do mundo em que se vive, de elaborar projetos, de apresentar propostas, de encaminhar soluções, de participar ativamente no processo de construção da profissão em que exerce e da sociedade na qual está inserido. |
| Ediene | Formação crítica é o ato de conseguirmos argumentar contra ou a favor do que está sendo proposto, para que sejamos capazes de analisar nossas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo-nos a uma maior autonomia. |
| Nara | Uma formação crítica leva ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de argumentar suas vivências, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação |
| Thaynara | Quando você como profissional se tornar capaz de gerar mudanças em seu meio profissional e social, sempre contribuindo na melhoria de sua profissão e, a partir dela, da sociedade e do mundo em que se vive, de elaborar projetos, de apresentar propostas, de encaminhar soluções, de participar ativamente no processo de construção da profissão em que exerce e da sociedade na qual está inserido. |

Fonte: Material empírico da pesquisa

Como podemos perceber, essas respostas também estão de certa forma alinhadas ao conceito de teoria libertadora de Freire (1987), que preconiza a problematização como caminho para a formação consciente e crítica do indivíduo, contrapondo com a educação bancária combatida pelo autor. Partindo desse pressuposto,

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 45)

Não identificamos respostas que estivessem mais alinhadas com a quarta definição de crítico de Pennycook (2004), a de prática problematizadora, que, como já mencionado, ao invés de “propor novas alternativas para substituir discursos existentes”, busca apenas “questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições” (TÍLIO, 2017, p. 23).

Duas das respostas, no nosso entendimento, não se relacionam diretamente com nenhuma das definições de crítico de Pennycook (2004). Para a participante Eduarda (Q1), formação crítica é o leitor ter “uma relação mais aprofundada” com o texto, pois os leitores “que apenas se relacionam de modo mecânico com o texto, não se tornarão leitores sem um trabalho afetivo. O ato de ler não pode ser apenas da escola, precisa ter parceria entre Escola e Família”. Francielma (Q1), por sua vez, compreende que a formação crítica “consiste na habilidade de se auto avaliar como tendo uma própria opinião em determinado assunto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise e da classificação das definições de formação crítica evidenciam o fato de não haver um entendimento similar a respeito do que seja formação crítica, mesmo entre um grupo de professoras em formação, cursando simultaneamente a disciplina CMELP, do curso de Pedagogia, de uma universidade particular da região Centro-Oeste. Esses resultados reforçam a tese de Tílio (2017, p. 20) de que há uma confusão terminológica, e de que propostas “que se pretendem críticas”, muitas vezes não são dependendo da perspectiva de educação considerada.

Para Duboc (2018, p. 15) essa variedade de significações quanto ao entendimento de ‘crítica’ não é algo negativo, considerando “a natureza social da linguagem e a iminente possibilidade de refração de sentidos advindos de diferentes sujeitos-intérpretes inscritos socioculturalmente em contextos diversos”. Para a autora, toda experiência formativa é, de certa forma, crítica, pois são várias as significações do termo.

Todavia, urge que seja realizado um trabalho consistente, principalmente nos cursos de formação de professores/as de línguas, de problematização do entendimento do termo ‘crítico’, dos aspectos fundamentais de uma formação crítica, tendo em vista a perspectiva educacional adotada. É essencial que em qualquer discussão, proposta e/ou planejamento relacionado à formação crítica esteja evidente qual é a perspectiva crítica de educação linguística em questão.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Mariza Soares de. **Pesquisa-formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: (re) construindo pontes entre a universidade e a escola.** In: X Congresso Nacional de Educação – Educere. PUC-PR. 7-11nov2011. p. 1379-1391.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DUBOC, Ana Paula. **Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro.** In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.* 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: HILSDORF Rocha, Cláudia - FRANCO MACIEL, Ruberval (org.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, v. 33. p. 69-89.

LONGAREZI, Andrea M.; SILVA, Jorge Luiz da. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política.** *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 13, n. 3, p. 214-225, fev. 2014. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390>>. Acesso em: 01 maio 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica.** In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.* São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MONTE MÓR, Walkyria. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares.** In: ROCHA, H. R.; in MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.* Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada Interdisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics.** In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

PESSOA, Rosane Rocha. **#1 - O que é ensino crítico?** Canal Teaching in Critical Times no YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T_76pk-oCns&t=1611s. Acesso: 10 junho 2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SIQUEIRA, Sávio. **#1 - O que é ensino crítico?** Canal Teaching in Critical Times no YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T_76pk-oCns&t=1611s. Acesso: 10 junho 2020.

TAGATA, William Mineo. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas.** RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.

TÍLIO, Rogério. **Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?** *In:* Jesus, Dánie Marcelo de; Zolin-Vesz, Fernando; Carbonieri, Divanize. (org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 18-30.

URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês.** *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

SOBRE OS AUTORES

CARLA CONTI DE FREITAS

Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG, (2013) e Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2014). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2003), Especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês (1995). Atua como Docente e Diretora do Câmpus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade. Coordena o grupo de pesquisa GEFOPLE e a pesquisa Multiletramentos na formação de professores de línguas, da Universidade Estadual de Goiás, participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, da Universidade de São Paulo. E-mail: carla.conti@ueg.br.

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). ribeirocristiane2611@gmail.com.

CRISTIANE ROSA LOPES

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás, atuando no curso de licenciatura em Letras e no mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail:cristiane.lopes@ueg.br.

EDUARDO BATISTA DA SILVA

Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Câmpus Cora Coralina. Bolsista CNPq – Pós-Doutorado Júnior - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista). E-mail: eduardo.silva@ueg.br.

JEANE CARDOSO COSTA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Câmpus Cora Coralina. Especialista em Linguagens e Educação Escolar pela UEG/Câmpus Anápolis e em Docência Universitária pela Faculdade Estágio de Sá, em Goiânia. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Aphonsiano. Coordenadora pedagógica da rede Privada em Trindade. E-mail: jeanecardosocosta87@gmail.com.

LÍLIAN BARBOSA DE MORAIS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade/POSLLI/UEG/Câmpus Cora Coralina). Bacharelado/Licenciatura em Psicologia e Especialização em Neuropsicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina e Unidade de Inhumas. E-mail: lilianbarbosamorais@gmail.com.

MARÍLIA SILVA VIEIRA

Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina (vieirasmarilia@gmail.com).

PATRÍCIA MENDANHA BERNARDES

Mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI, no câmpus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: patriciabernardes@yahoo.com.br

PEDRO GOMES DA SILVA NETO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário do Araguaia (UFMT-CUA). E-mail: gomesopedro@gmail.com.

VANDERLENE FERRASSOLI SANTOS VASCONCELOS

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: van.ferrassoli@ueg.br.

VITOR SAVIO DE ARAÚJO

Especialista em Formação de Professores em Língua Portuguesa pela PUC-GO, Mestrando em Letras – Linguística pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5733464859503901> E-mail: vitorsavio@gmail.com.



UNIEDUSUL
EDITORIA

