

Linguística aplicada	Gramática	Língua Estrangeira	Libras	Variação Linguística
Discurso	Léxico	Produção Textual	Fonologia	Português L2
Letramento	Libras	Português L2	Linguística aplicada	Texto
Texto	Discurso	Letramento	Variação Linguística	Português L2

Perspectivas para o ensino de Línguas

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos

2





Nepan Editora

Diretor administrativo:

Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial

Agenor Sarraf Pacheco - UFPA

Ana Pizarro - Universidade Santiago/Chile

Carlos André Alexandre de Melo - UFAC

Elder Andrade de Paula - UFAC

Francemilda Lopes do Nascimento - UFAC

Francielle Maria Modesto Mendes - UFAC

Francisco Bento da Silva - UFAC

Francisco de Moura Pinheiro - UFAC

Gerson Rodrigues de Albuquerque - UFAC

Hélio Rodrigues da Rocha - UNIR

Hideraldo Lima da Costa - UFAM

João Carlos de Souza Ribeiro - UFAC

Jones Dari Goettert - UFGD

Leopoldo Bernucci - Universidade da Califórnia

Livia Reis - UFF

Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro - UFAM

Marcela Orellana - Universidade Santiago/Chile

Marcello Messina - UFAC

Marcia Paraquett - UFBA

Maria Antonieta Antonacci - PUC/SP

Maria Chavarria - Universidad San Marcos

Maria Cristina Lobregat - IFAC

Maria Nazaré Cavalcante de Souza - UFAC

Miguel Nenevé - UNIR

Raquel Alves Ishii - UFAC

Sérgio Roberto Gomes Souza - UFAC

Sidney da Silva Lobato - UNIFAP

Tânia Mara Rezende Machado - UFAC

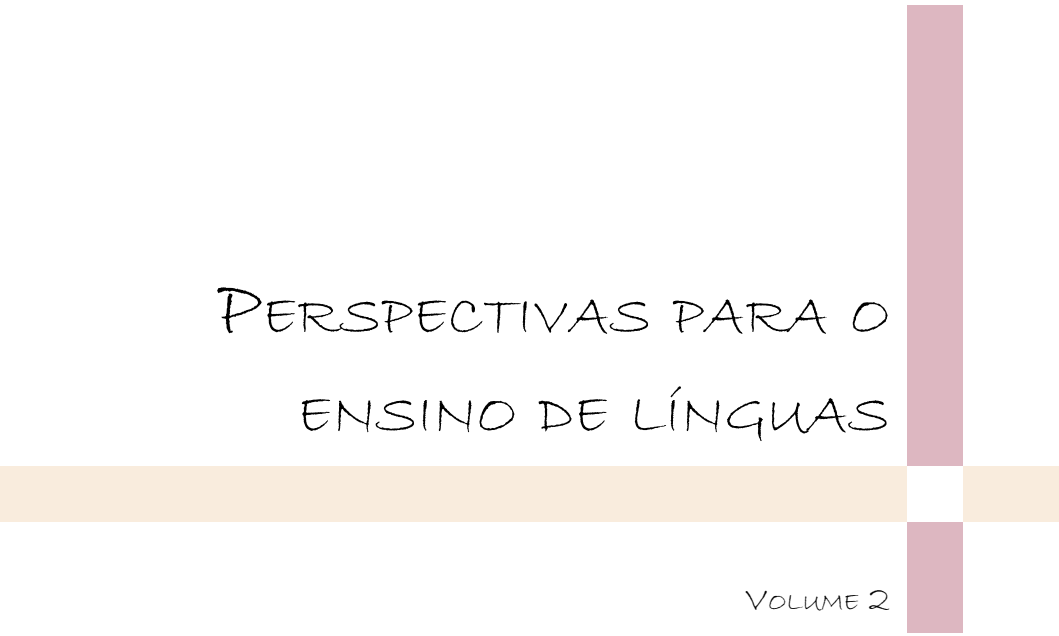
Perspectivas para o ensino de línguas

Volume 2

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia Silva
Tatiane Castro dos Santos

Nepan Editora
Rio Branco - Acre
2018



PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

VOLUME 2



Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas - Nepan

Capa Arte final: Nina Maria de Souza Veras

Projeto Gráfico e Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Revisão Técnica: Rosane Garcia Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P467p Perspectiva para o ensino de línguas: volume 2 / organizadores Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia Silva, Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco: Nepan, 2018.
263 p.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-68914-29-8

1. Linguagem. 2. Lingüística. 3. Escrita. I. Título.

CDD: 400

Bibliotecária Maria do Socorro de O. Cordeiro – CRB 11/667



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

METODOLOGIA PARA A PESQUISA TOPONÍMICA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Alexandre Melo de Sousa 9

FORMAS ESCRITAS DESVIANTES DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Tatiane Castro dos Santos, Rosane Garcia, Evanilza Ferreira da Silva 38

DESVIOS ORTOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DE JOGOS FONOLÓGICOS

Susie Enke Ilha, Claudia Camila Lara, Alexander Severo Córdoba 55

O MODO SUBJUNTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tatiana Schwochow Pimpão 71

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO VIÉS DOS GÊNEROS MULTIMODAIS: FORMAÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO TEXTUAL EM FOCO

Dulce Cassol Tagliani, Lays Pedroso Pereira 94

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL EM
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Sabatha Catoia Dias 117

**O LÉXICO NOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E
APRENDIZAGEM**

Michelle Vilarinho, Rebecka da Silva Aguiar 143

**MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO**

Valda Inês Fontenele Pessoa, Rossilene Brasil Muniz 168

**O USO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO: UMA ABORDAGEM
ESCOLAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA
DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS**

Michelly Moura dos Santos, Tatiane Castro dos Santos 185

**AS TDICS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Maria de Nazaré Rodrigues de Lima, Rosane Garcia 202

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS

Israel Queiroz de Lima, João Renato dos Santos Júnior, Rosane Garcia,
Alexandre Melo de Sousa 217

**LÉXICO E CULTURA NO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Sandra Mara Souza de Oliveira Silva, Cássio Almeida da Silva 236

ORGANIZADORES

DEMAIS AUTORES E CO-AUTORES

Os debates em torno do ensino de línguas têm buscado elementos nos aspectos relacionados aos fundamentos das línguas (e da linguagem), seja no que se refere a sua aquisição e funcionamento (tanto em relação à língua materna quanto em relação à segunda língua), seja no que tange ao processamento textual-discursivo (tanto na esfera da recepção quanto da produção), seja, ainda, nas relações que se estabelecem entre língua, sociedade e cultura.

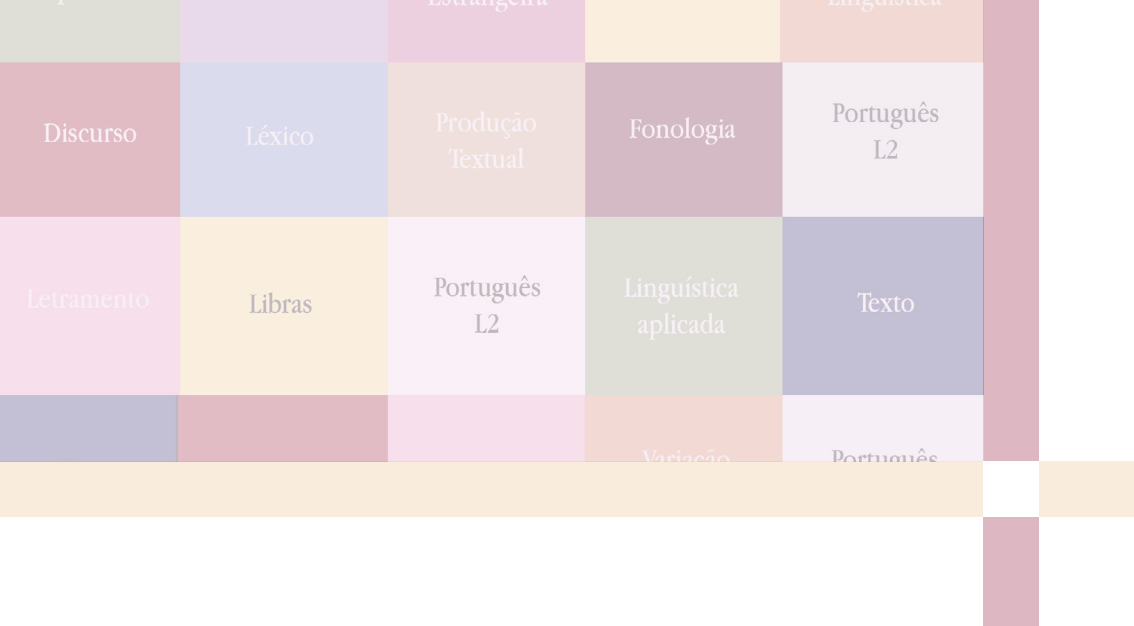
Em qualquer das vertentes mencionadas, o processo de ensino de línguas constitui um desafio para o professor e motiva os campos da pesquisa no âmbito acadêmico-científico. Buscam-se os caminhos da didática e da instrumentalização para a efetivação do trabalho do professor frente às possibilidades tecnológicas e às constantes mudanças das práticas linguísticas na sociedade.

O conjunto de trabalhos reunidos neste segundo volume da obra “Perspectivas para o ensino de línguas” apresenta um panorama de pesquisas desenvolvidas em diferentes instituições de ensino superior do Brasil, ao mesmo tempo em que dá mostras da diversidade enriquecedora e plural das “linguagens” que alimentam o ensino de línguas.

Assim, tendo como eixo o ensino/aprendizagem de línguas, a presente obra oferece ao leitor 12 capítulos que discutem questões de: ortografia e fonologia; gramática e análise linguística; léxico e cultura; letramento digital, multiletramentos e multimodalidades; produção textual e tecnologias; gêneros textuais e discursos; variação linguística; ensino de Libras.

Por fim, agradecemos aos colaboradores (autores), sem os quais, a publicação desta obra não seria possível.

Os organizadores



METODOLOGIA PARA A PESQUISA TOPONÍMICA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS¹

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Onomástica e toponímia

É por meio da linguagem que o homem manifesta seu pensamento e interage com outros membros da comunidade. Toda língua natural reflete a cosmovisão de seus falantes por meio de seu acervo lexical, ou seja: o conjunto de palavras de uma língua natural, no qual estão projetadas as experiências vividas por determinado grupo sócio-linguístico-cultural. Como explicam Oliveira e Isquierdo (2001):

Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível de língua é o que mais deixa transparecer os

¹ O trabalho foi realizado com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico), Processo nº 104249/2018-8.

valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, [...] Em vista disso, o léxico de uma língua conserva estreita relação com a história cultural da comunidade (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9).

O acervo lexical de um grupo, portanto, reflete o seu modo de ver a realidade e a forma como seus membros organizam o mundo que os rodeia, nomeando pessoas e lugares. Com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorre o mesmo, uma vez que se trata de uma língua natural com características formais e funcionais (GESSER, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004; FELIPE, 1989, 1997, 2006). Como explica Brito (1995, p. 11):

[A Libras] é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e [também] de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade da linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam.

Vale ressaltar, contudo, que a constituição da Língua Brasileira de Sinais obedece a princípios particulares da modalidade visuoespacial – o que possibilita o estabelecimento da interação discursiva (sóciohistoricamente situada) entre seus usuários e a expressão de conceitos descritivos, racionais, emotivos, literais, metafóricos, concretos e abstratos etc. (FERREIRA-BRITO, 1995).

A *Onomástica* - ramo da linguística que se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas (*antropônimos*) e de acidentes geográficos físicos e humanos (*topônimos*)

- tem se apresentado, atualmente, como um campo rico para pesquisas, uma vez que o levantamento e a análise dos antropônimos e/ou dos topônimos constitui um resgate histórico, podendo refletir fatos e ocorrências de diferentes momentos da vida de uma sociedade. Desta forma, o antropônimo e o topônimo adquirem valores que transcendem o próprio ato da nomeação das coisas. Rostaing (1961, p. 7) conceitua a Toponímia como uma ciência que tem por fim “investigar a significação e a origem dos nomes de lugares e também de estudar suas transformações”². Esse conceito, contudo, não leva em consideração a realidade extralinguística, enfatiza demasiadamente o caráter diacrônico e valoriza a fonética regional.

Para Dick (1990, p. 36), a Toponímia como “um imenso complexo línguocultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente”. Ou seja, a Toponímia, em sua feição intrínseca, “deve ser considerada como um fato do sistema das línguas humanas”. Desse modo, Dick considera a Toponímia como uma ciência ampla, que demonstra uma infinidade de características sociais, políticas, históricas, econômicas, culturais e antropológicas, não só de um indivíduo, mas de um grupo social, de uma região.

Em Líbras também ocorre o processo de nomeação de espaços geográficos físicos e humanos pelos Sujeitos Surdos. Os nomes próprios, conforme explica Suppala (1992), referenciam pessoas e lugares por meio da soletração manual (num primeiro estágio) e, em seguida, com sinais particulares. No momento da criação do sinal, os Sujeitos Surdos consideram características físicas,

² “recherche la signification et l’origine des noms de lieux et aussi d’étudier leurs transformations” (ROSTAING, 1961, p. 7).

Psicossociais (no caso do nome de pessoas) ou a grafia do nome oficial. Algo observado é que, geralmente, o sinal produzido para os espaços geográficos contém a primeira letra do nome próprio em Língua Portuguesa. De acordo com Souza Júnior (2012, p. 29):

Um local, seja país, cidade, escola, ou uma rua, pode gerar um neologismo quando é incluído no contexto linguístico e social [dos surdos]. A princípio, quando um acidente geográfico físico ou humano não possui um sinal próprio a soletração manual serve como recurso linguístico para referência e logo pode ser lexicalizado como um empréstimo ou substituído por um sinal específico.

Léxico, toponímia e cultura

Biderman (2001a, p. 88-9) explica que “a atividade de nomear, isto é, a utilização de palavras para designar os referentes extra-linguísticos é específica da espécie humana”.

O processo de categorização subjaz à semântica de uma língua natural. Os critérios de classificação usados para classificar os objetos são muito diferenciados e variados. Às vezes, o critério é o uso que o homem faz e um dado objeto; às vezes, é um determinado aspecto emocional que um objeto pode provocar em quem o vê, e assim por diante.

Nomear, em muitos casos, revela aspectos de toda uma comunidade. Para Dick (1990), a ciência onomástica aborda o “nome” pelo prisma de sua funcionalidade, explicitando as flutuações entre significado e sentido das palavras/nomes diante do hipotético uso de uma palavra/nome no ato de nomeação, uma vez que:

O homem, em sua qualidade de membro de um agrupamento, representa, por força da introjeção de costumes e de hábitos generalizados, senão integralmente, pelo menos uma parcela significativa do pensamento coletivo. [...] Suas ideias e manifestações de espírito, suas atitudes e condutas – conscientizadas, ou não, diante de situações concretas reguladas pela necessidade humana de sobrevivência – e seu próprio existir, enfim, tornam-no a ‘personalidade histórica’ a-temporal e a-espacial, por excelência (DICK, 1990, p. 30).

O léxico, como explica Biderman (2001a), foi se constituindo por meio dos processos de nomeação. Foi a necessidade do homem de nomear e de se reconhecer como participante do mundo que favoreceu o processo de cognição da realidade, seja por meio da percepção, captação, categorização, classificação de peculiaridades dos objetos e entidades concretas e abstratas, seja por meio da conversão das informações em registros dos conhecimentos adquiridos e vivenciados.

No caso das Línguas de Sinais, assim como ocorre com as línguas orais, podemos afirmar que língua e cultura são indissociáveis e estão refletidos, os modos de ser, de viver, de perceber e de agir no mundo. É a experiência visual que desenha a visão de mundo de um Sujeito Surdo. É essa visão está projetada na sua língua. Como lembra Strobel (2008, p. 44):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta a língua que vai levar o surdo a transmitir e

proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Desse modo, pode-se concluir que cada sinal que compõe o acervo lexical das Línguas de Sinais carrega características sócio-histórico-culturais do Povo Surdo que o criou. São as experiências de mundo, por meio da linguagem, que vão propiciar a produtividade e a criatividade lexical – apresentando como resultados, sejam palavras, sejam sinais – constituindo o sistema lexical.

O estudo do léxico de uma língua, portanto, perpassa conhecimentos acerca da história e cultura de um povo. As marcas próprias do sistema linguístico, aliadas aos fatores socioculturais refletidos no léxico são inerentes à língua, uma vez que a língua, como explica Biderman (2001a) é “[...] um patrimônio social, preexistente aos indivíduos, classifica-se como uma realidade heterogênea, sujeita aos outros fatores que compõem a herança social como a cultura e a estrutura da sociedade, por exemplo [...]” (BIDERMAN, 2001a, p. 13).

Interessa-nos de perto a relação léxico e cultura inerente à pesquisa onomástica, em especial, toponímica, tal como explicam Isquardo e Castiglioni (2010):

A toponímia, especificamente, a par do estudo do estatuto linguístico do nome próprio (elucidação dos aspectos linguísticos que identificam os designativos – etimologia, características semânticas, estrutura morfológica), analisa os designativos, no que tange ao aspecto motivacional, classificando-os segundo categorias taxionômicas. Os topônimos de um espaço geográfico, coletados preferencialmente dos mapas oficiais, podem ser, pois, objeto de estudos monográficos,

de pesquisas que visam à produção de atlas toponímicos ou de obras lexicográficas (ISQUERDO; CASTIGLIONI, 2010, p. 294).

Para Dick (1990), a toponímia constitui num estudo linguístico que se afirma na convergência de vários saberes humanos, cujo resultado é o topônimo: nome de um espaço geográfico: “[...] a toponímia é um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam [...]” (DICK, 1990, p. 36). Em linhas gerais, para Dick (1990), o que interessa à Toponímia é a análise e a compreensão dos elementos que motivaram as escolhas linguísticas do nomeador dos espaços geográficos. Ou seja, é a descoberta dos fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciaram o nomeador (e suas respectivas naturezas) que impulsiona o trabalho do pesquisador toponímico, seja com relação a cada topônimo, seja com relação ao conjunto de topônimos de determinada área.

Portanto, o topônimo como um fato da língua (como um signo linguístico que identifica e guarda uma significação precisa de aspectos físicos ou antropoculturais), o estudo toponomástico servirá como fonte de conhecimento da língua falada numa dada comunidade e como recuperação de fatos físico-geográficos e/ou sócio-histórico-culturais, em parte ou em sua totalidade, por que passaram os povos que habitaram, temporária ou definitivamente e região pesquisada.

O léxico em Libras

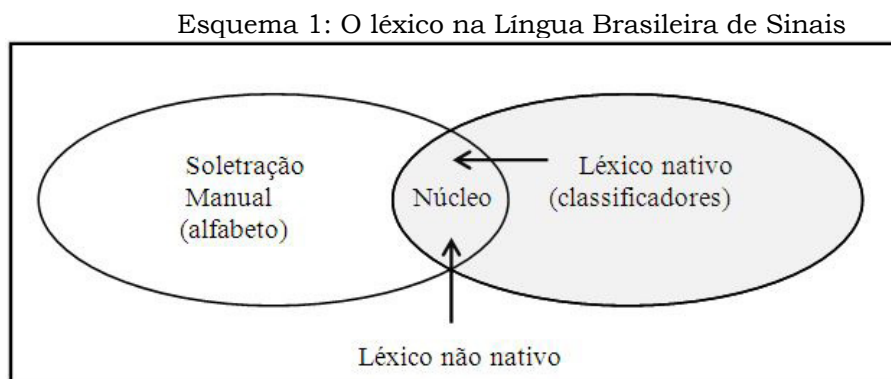
Harrison (2013) explica que foi a partir dos estudos de Stokoe (1960), seguido posteriormente por várias outras pesquisas, que se deu o reconhecimento do status linguísticos das línguas de sinais, mostrando que elas são naturais e independentes das línguas orais. Quadros e Karnopp (2004, p. 48) explicam que as unidades mínimas

das línguas de sinais são os parâmetros: três deles foram descobertos por Stokoe (1960): configuração de mão (CM), ponto de articulação ou locação da mão (L), movimento da mão (M); e dois, por Battison (1974): orientação da mão (Or) e aspectos não manuais dos sinais (NM): expressões faciais e corporais (HARRISON, 2013). Quadros e Karnopp (2004, p. 53-63) explicam cada um dos parâmetros, que apresentamos de forma resumida a seguir:

- a) **Configuração de mão (CM):** É a forma que a mão (s) assume durante a realização de um sinal;
- b) **Movimento:** os sinais podem ter movimento ou não, servindo este como traço distintivo entre itens lexicais (nomes e verbos) e relacionando-se à direcionalidade do verbo;
- c) **Ponto de articulação/ locação (L):** é o local onde o sinal é feito, podendo ser no corpo (cabeça, mão/braço, tronco) ou próximo a ele, ou no chamado espaço neutro, área localizada à frente do corpo;
- d) **Orientação da mão:** ao se fazer um sinal a palma da mão pode apontar para variadas direções, é o que se chama de orientação da mão. De acordo com Ferreira-Brito (1995, p. 41) há seis tipos de orientações da palma da mão em Libras: "para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda";
- e) **Expressões não manuais:** as expressões faciais e corporais responsáveis por diferenciar as sentenças interrogativas, negativas, concordância, topicalizações e referências específicas, entre outros.

É importante lembrar que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 48), cada sinal é “visto como um feixe de elementos simultâneos”. Cada sinal é formado por mais de um parâmetro ao mesmo tempo. A simultaneidade das línguas de sinais, portanto, as diferencia das línguas orais, que se caracterizam pela sequencialidade (na fala, cada som é produzido separadamente).

Brentari e Padden (2001, *apud* Quadros; Karnopp, 2004, p. 88) explicam que a estrutura dos sinais da Libras é complexa. Há certas propriedades presentes nas línguas de sinais que não estão presentes nas línguas orais. As autoras apresentam a composição do léxico em Libras a partir do esquema a seguir:



Fonte: Adaptado de Quadros e Karnopp (2004, p. 88)

A soletração manual constitui uma representação manual do alfabeto em Português (inclusive obedecendo sua sequencialidade na composição da palavra)³, e como se pode observar no Esquema 01, ela faz parte do léxico considerado nativo – o que, segundo Battison (*apud* Quadros; Karnopp, 2004, p. 88), constitui um empréstimo

³ Nesse caso temos o processo de datilologia: soletração manual alfabética dos vocábulos em Português.

na Libras. Muitos sinais em Libras são formados utilizando as iniciais do nomes próprios (de pessoas e de lugares).

Os classificadores constituem o léxico nativo da Libras: “formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 93). Levando em conta que a morfologia das línguas de sinais “é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86), e que existem dois tipos de morfologia – a sequencial e a simultânea –, podemos afirmar que, no caso das línguas sinalizadas, a morfologia mais comum é a simultânea, uma vez que, no processo estrutural dos sinais, os morfemas são combinados simultaneamente.

Felipe (2006) explica que os cinco parâmetros constituem morfemas nas línguas de sinais que se expressam por algumas configurações de mãos, frequências ou alterações de movimento, alguns pontos de articulação – comcomitantemente às marcas não manuais (expressão facial e expressão corporal). E acrescenta que os processos formadores de sinais mais produtivos em Libras são: derivação, composição e incorporação.

- a) **Derivação**: deriva verbos de nomes ou nomes de verbos.
- b) **Justaposição**: formam sinais a partir da junção de dois (ou mais) sinais já existentes. Podem ocorrer pela junção de dois sinais, de um sinal e um classificador ou de uma datilologia e um sinal.
- c) **Incorporação**: acréscimo do numeral e da negação na formação de um novo item lexical.

Sobre o processo de formação do sinal por justaposição, acrescentam Karnopp e Quadros (2004, p. 106):

O resultado de uma composição é que um novo significado é criado. Não é possível prever o significado dos sinais que formam o composto. [...] o distanciamento entre o significado do todo e o significado das partes é normal nas formas compostas pela própria função da nomeação; esse distanciamento é especialmente acentuado no caso das formações compostas metafóricas.

Esses processos de formação dos sinais, bem como a relação entre estrutura do sinal e significado serão importantes nas discussões relacionadas aos sinais toponímicos.

Signo linguístico e signo toponímico (sinal toponímico)

Ao se valerem da noção de arbitrariedade linguística, estudiosos como Ullmann (1964) e Wittgenstein (1953) evidenciaram a dificuldade de se elaborar uma teoria do significado, visto que, nessa perspectiva, o significado se coloca fora da esfera concreta. Contudo, numa das concepções de Saussure, verifica-se que ele nos dá margem para questionar acerca da arbitrariedade e da motivação do signo, ao reconhecer que pode haver graus de motivação entre significante e significado, o que Saussure chama de arbitrário absoluto e de arbitrário relativo:

O princípio fundamental da arbitrariedade do signo não impede distinguir, em cada língua, o que é radicalmente arbitrário, vale dizer imotivado, daquilo que só o é relativamente. Apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária: em outras, intervém um fenómeno que permite reconhecer graus no arbitrário

sem suprimi-lo: o signo pode ser relativamente motivado (SAUSSURE, 1970, p. 152).

Para o semanticista Mário Alinei (1994), como consta em Isquierdo (1996), todo signo é, em sua gênese, motivado e por isso defende “a existência de uma dupla estrutura do significado”: a genética e a funcional. Segundo o linguista, o signo é motivado em sua gênese, por considerar que o denominador, ao nomear um novo referente, busca no ato da criação desse nome recursos no próprio sistema da língua. No entanto, ao adquirir sua funcionalidade e ao longo do seu uso, o signo vai tornando-se arbitrário. No uso, portanto, podem-se encontrar palavras opacas e palavras transparentes, em virtude do grau de reconhecimento ou não da motivação da palavra. O estudioso explica ainda que a opacidade pode não só se manifestar nos planos formal e motivacional, como também pode ocorrer na esfera cultural, quando se torna impossível “descobrir em qual contexto cultural nasceram determinadas lexicalizações” (ISQUERDO, 1996, p. 88).

Quanto à opacidade ou à transparência das palavras, Ullmann (1964, p. 167-192) explica que, de um lado, todos os idiomas contêm certas palavras que são arbitrárias ou opacas, ou seja, não se percebe qualquer conexão entre o som e o sentido. Por outro lado, há outras que pelo menos em certo grau são motivadas e transparentes, neste caso, a motivação pode ser fonética, as onomatopeias, por exemplo; morfológica, pode-se encontrar nas palavras compostas, entre outras, citamos *guarda-roupa*, *beija-flor*. A motivação semântica, por sua vez, pode ocorrer por uma relação metafórica ou metonímica.

Biderman (1998), ao tratar sobre a arbitrariedade do signo, destaca a relação entre homem/signo linguístico/construção da realidade. “[...] o homem primitivo acreditava

que o nome não é arbitrário, mas que existe um vínculo de essência entre o nome e a coisa ou objeto que ele designa [...]” (BIDERMAN, 1998, p. 81). A palavra, explica a autora, no ato de nomeação, não designa as coisas físicas, mas campos de conceitos. O que se nomeia não é o objeto propriamente dito, mas a ideia do referente.

Em Sousa (2010) encontramos a relação comparativa entre o signo toponímico a um ser vivo, visto que tal signo é passível de modificações, influências e até mesmo passível de morte, posto que o topônimo tende a perder o seu significado original devido ao transcorrer do tempo que contribui para seu apagamento. Essas características toponímicas aliadas à capacidade de guardar vestígios culturais relacionados à linguística, à História, à Geografia, permitem que o signo toponímico reflita:

[...] a história de grupos de grupos humanos que vivem ou viveram; as características físico-geográficas da região; as particularidades socio-culturais do povo (o denominador); extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram; as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente [...] (SOUSA, 2010, p. s/n).

Carvalhinhos (2003) reforça a ideia de que o topônimo pode ser considerado um elemento histórico:

[...] uma área toponímica pode ser comparada a um sítio arqueológico: podemos reconstruir, através do estudo de significados cristalizados de nomes de lugar, fatos sociais desaparecidos, contribuindo com material valioso para outras disciplinas, como a história, a geografia humana e a antropologia. Assim como um fóssil descoberto pela paleontologia, o maior

ou menor grau de “descoberta” ou “achado valioso” depende da antiguidade do nome cristalizado em determinado momento da oralidade (termo utilizado: cristalização); Rostaing denominava fossilização o fenômeno. Descreve-se, assim, a tendência conservadora do topônimo (CARVALHINHOS, 2003, p. 172).

Dick (1990) já havia ressaltado a natureza documental do signo toponímico quando afirmou que o topônimo tem função não apenas de “identificação dos lugares, mas a indicação precisa de seus aspectos físicos e antropoculturais” (DICK, 1990, p. 40). E destacou sua natureza motivada apresentando duas razões: a) a *intencionalidade*, que ocorre tanto de forma objetiva ou subjetiva, e consiste nos fatores que influenciam o denominador na decisão, de forma seletiva, do nome que dará ao espaço (as razões ou motivos que o levaram a selecionar aquele nome, dentre as várias possibilidades); b) a *origem semântica da denominação*, que revela de forma transparente ou opaca, a proveniência de um determinado topônimo, buscando desvendar os componentes linguísticos dessa escolha.

No caso das línguas de sinais, a experiência visual do Sujeito Surdo, criador do sinal toponímico, será preponderante. Nyst (2007, p. 117) observa que o Sujeito Surdo, ao atribuir um sinal a uma pessoa, se baseia em suas características comportamentais ou de aparência. Para os lugares ocorre algo semelhante: uma determinada característica física ou antropoculturais é relevante para aquele espaço e esse elemento será utilizado na estrutura do sinal toponímico – funcionando como motivador.

A partir das discussões supracitadas sobre a motivação do signo linguístico, encontramos sustentação teórica para justificar a motivação do signo toponímico,

reforçando a postura teórica de Dick (1992, p. 18) sobre a motivação do signo toponímico, para quem o ato de nomear envolve não apenas a intencionalidade do denominador, mas também a relação desse signo com aspectos sócio-histórico-culturais ligados ao contexto de um grupo alocado em um determinado espaço geográfico marcado por determinadas características físico-naturais. Trata-se, como revela Isquerdo (2012), de um signo linguístico com características próprias: evidencia as características da língua, assim como as relações entre nome e identidade histórico-cultural do grupo do nomeador.

Quanto à estrutura, o signo toponímico, de acordo com Dick (1990), se estrutura por um termo genérico (entidade geográfica) e um termo específico (topônimo propriamente dito). O termo genérico pode ser classificado – dependendo de sua formação morfológica – em simples, composto ou híbrido:

Topônimo ou elemento específico simples constitui-se apenas por um formante/ elemento, que pode ser substantivo, adjetivo, sufixos de aumentativo, de diminutivos; marcas de plural, etc. Exemplos, “[...] Baixadão (AH MT); Alminhas (cach. das, RS) [...]”.

Topônimo composto ou elemento específico composto são constituídos por mais de um formante/elemento que pode ocasionar construções inusitadas, como por exemplo, Apertado do Morro, Baixinha de Todos os Santos, etc.

Topônimo híbrido ou elemento específico híbrido configura-se a partir de elementos linguísticos de várias origens e procedências, como por exemplo, Marabá Paulista (AH SP), cuja composição incorre na junção elementos

do Português com os de origem indígena.
(DICK, 1990, p. 13)

Os sinais toponímicos também obedecem à mesma possibilidade de formação estrutural. Há topônimos formado por elementos simples (um só sinal representa o acidente geográfico), por elementos compostos (dois ou mais sinais se juntam para formar um novo sinal que nomeia o acidente geográfico) e elementos híbridos (o sinal que nomeia o acidente geográfico é formado por elementos de línguas diferentes: especialmente com a Libras e Português).

Classificação toponímica de Dick

Um dos primeiros desafios de Dick, ao iniciar suas pesquisas na área toponímica foi “a configuração acadêmica desse conhecimento irradiado pelas denominações tanto em micro como em macroestrutura” (DICK, 1992, p. 93). Precisava-se encontrar um modelo sistêmico que desse respostas às necessidades, uma vez que um método especulativo não era capaz de definir as características toponímicas do Brasil, no seu todo ou em uma parte. Naquele momento, de acordo com Dick (1999), a proposta metodológica de Dauzat (1936) foi o ponto de partida para o seu modelo de classificação denominativa. O linguista francês dividiu os topônimos franceses em dois campos: o da geografia física e o da geografia humana: “[...] no interior de cada um dos blocos referiam-se a ocorrências ou recortes espaciais identificados pelos paradigmas hidrográficos ou geomorfológicos [...] a construção de vilas e cidades de acordo com as camadas étnicas constitutivas do povo francês” (DICK, 1999, p. 14).

Stewart (1945) foi o primeiro a considerar a motivação semântica no ato de nomear um acidente geográfico

físico ou humano que pode ter relação com o ambiente, a sociedade e a cultura da comunidade. O autor elaborou um modelo de classificação toponímica, distribuindo os nomes em nove categorias de motivação: a) *descriptive names*; b) *possessive names*; c) *incident names*; d) *commemorative names*; e) *euphemistic names*; f) *manufactured names*; g) *shift names*; h) *folk etymologies*, e; i) *mistake names*.

Dick (1992, p. 25), no entanto, considera a classificação apresentada por Stewart (1954) muito genérica. A pesquisadora argumenta que o teórico, além de diferenciar o motivo e o mecanismo, discute os mecanismos utilizados no processo de nomeação. Para Stewart (1954), toda nomeação é resultado do desejo de identificar um lugar, particularizando-o em relação aos outros. A sua classificação é prática e abrangente. Para Dick (1992, p. 25), contudo, essa abrangência é questionada, já que sua aplicabilidade não contempla todos os sistemas onomásticos, restringindo o uso das *taxes*.

Levando em conta a motivação, Dick (1990) cria um instrumento de trabalho, que fornece ao pesquisador mais objetividade na averiguação das causas motivadoras dos nomes dos espaços geográficos, o modelo de Taxionomia, que foi dividido nas bipartições de natureza física e de natureza antropocultural ou social. Assim, “é estabelecido, através de uma terminologia técnica composta de elemento “topônimo”, antecedido de um outro elemento genérico, “definidor” das respectivas classes onomásticas” (DICK, 1992, p. 33).

A classificação em *taxes*, dessa forma, segue dois grupos, os de natureza físicas e os de natureza antropoculturais. A respeito dos objetivos das taxionomias toponímicas propostas por Dick, Antiqueira (2011) destaca:

A finalidade das taxionomias é de ordenação terminológica e o objetivo principal desta ordenação não é apenas quantitativo, é, acima de tudo, comparar os resultados quantitativos aos aspectos históricos, geográficos, sociais e, principalmente linguísticos do local em que se encontram os topônimos. As taxes são instrumentos que permitem aferir de forma objetiva as causas motivadoras dos nomes, se essas causas atrelam-se aos aspectos físicos ou sociais que motivam o léxico (ANTIQUEIRA, 2011, p. 43).

Sousa (2007, p. 38) explica que, em 1980, Dick organizou seu primeiro modelo de classificação em dezenove taxes e, mais tarde, ampliou o modelo, contemplando 27 (vinte e sete) taxes: 11 (onze) relacionadas com o ambiente físico – *Taxionomias de Natureza Física* –, e 16 (dezesseis) relacionadas com os aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem o homem – *Taxionomias de Natureza Antropocultural*:

a) Taxionomia de Natureza Física: **Astrotopônimos:** topônimos relativos aos corpos celestes em geral; **Cardinotopônimos:** Topônimos relativos às posições geográficas em geral; **Cromotopônimos:** topônimos relativos à escala cromática; **Dimensiotopônimos:** topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade; **Fitotopônimos:** topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos de mesma espécie, ou de espécies diferente, além de formações não espontâneas individualisemconjunto; **Geomorfotopônimos:** topônimos relativos às formas topográficas; elevações e depressões do terreno, às formações litorâneas; **Hidrotopônimos:**

Topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral; **Litotopônimos:** topônimos de índole mineral, relativos à constituição do solo; **Meteorotopônimos:** topônimos relativos a fenômenos atmosféricos; **Morfotopônimos:** topônimos que refletem o sentido de forma geométrica; **Zootopônimos:** topônimos de índole animal.

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

relativos às vias de comunicação rural ou urbana.; **Numerotopônimos:** topônimos relativos aos adjetivos numerais; **Poliotopônimos:** topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial; **Sociotopônimos:** topônimos relativos às atividades profissionais aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade (largo, pátio, praça); **Somatotopônimos:** topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal.

Além da proposta de Dick, com o desenvolvimento das pesquisas toponímicas, outras contribuições foram somadas à proposta original. Isquerdo (1996), por exemplo, propôs uma subdivisão à categoria animotopônimos. A autora esclarece que:

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

Portanto, Isquerdo utiliza a denominação animotopônimo eufóricos para classificar os topônimos que expressam a sensação agradável e animotopônimo disfóricos aos topônimos que emitem impressões negativas.

Lima (1997), por seu turno, subdivide os hagiotopônimos em autênticos e aparentes. Para a pesquisadora, os hagiotopônimos autênticos são aqueles nomes que possuem “inspiração religiosa em um padroeiro homônimo”. Já os hagiotopônimos aparentes são aqueles destinados a fazer homenagem “aos fundadores e personagens influentes”, ou seja, nomes de inspiração política (LIMA, 1997, p. 422).

Outras categorias foram criadas por Francisquini (1998), que verificou a necessidade de classificar topônimos formados por siglas ou letras do alfabeto (acronimotopônimos); os topônimos referentes à saúde, à higiene e ao bem estar físico de modo geral (higietopônimos); e os topônimos ligados ao que está morto (necrotopônimos).

A classificação taxionômica, no caso dos topônimos em Libras, inspira-se na classificação proposta por Dick (1992) e as demais pesquisadoras supra mencionadas, no entanto, leva em consideração as especificidades da Cultura Surda. Dessa forma, nem todas as taxionomias supra são levadas em consideração. As taxionomias que, de fato, constituem interesse para a pesquisa toponímica em Libras está em fase de estabelecimento. Para o primeiro momento, separamos (e classificamos) os dados em dois grupos de naturezas motivacionais (como estabelece Dick):

- a) Sinais toponímicos motivados por aspectos antropoculturais
- b) Sinais toponímicos motivados por aspectos físicos

Corpus: levantamento e análise

O *corpus* desta pesquisa é composto, a priori, pelos topônimos acreanos, catalogados em mapas (digitais)

Municipais Estatísticos de escala 1: 100.000; malha territorial 2010, edição 08 de março de 2011, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esses topônimos serão a base da nossa pesquisa. Em seguida, verificaremos quais deles possuem sinais em Libras correspondentes. Os dados em Libras são comparados com os constantes em documentos do Centro de Apoio ao Surdo (CAS/AC), confirmados com Sujeitos Surdos (alguns deles, criadores dos sinais toponímicos) e, em seguida, armazenados em Fichas Lexicográfico-Toponímicas. Em seguida, cada sinal é filmado em datilologia (soletração em Libras) e no sinal toponímico propriamente dito, para, posteriormente, ser armazenado na ficha.

A análise obedecerá às perspectivas linguística e etnodialetológica, observando-se, em especial, a inter-relação entre o espaço (físico e social) e o homem, refletidos nos topônimos. Os dados serão armazenados em fichas lexicográfico-toponímicas, propostas por Dick adaptadas para a Libras, contendo os seguintes componentes: (a) Acidente Geográfico; (b) Localização; (c) Tipo de acidente; (d) Topônimo (em Português ou em outra língua oral); (e) Classificação Taxionômica (em Português ou em outra língua oral); (f) Sinalização (imagem); (g) Classificação Taxionômica para o topônimo em Libras; (h) Topônimo em Escrita de Sinais⁴; (i) Estrutura morfológica do sinal toponímico; (j) Contexto⁵; (l) Vídeo em Libras⁶; (m) Fonte⁷; (n) pesquisador responsável.

4 Para a escrita do sinal será utilizado o sistema *SignWriting*. Por meio desse sistema, é possível expressar as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais.

5 Os aspectos motivacionais serão validados pelos Sujeitos Surdos pertencentes à comunidade linguística na qual o sinal toponímico está inserido.

6 Os vídeos demonstrarão a realização exata do sinal toponímico.

7 Como não há registros toponímicos em Libras nas Cartas do IBGE, os dados serão reconhecidos em materiais disponibilizados pelo Centro de Apoio ao

Abaixo, ilustramos com os sinais toponímicos de dois municípios acreanos: Epitaciolândia (Figura 1) e Xapuri (Figura 3), com suas respectivas escritas em sinais e as figuras representativas dos vídeos (Figura 2) e (Figura 4), respectivamente.

Figura 1: Sinal toponímico de Epitaciolândia e escrita de sinais

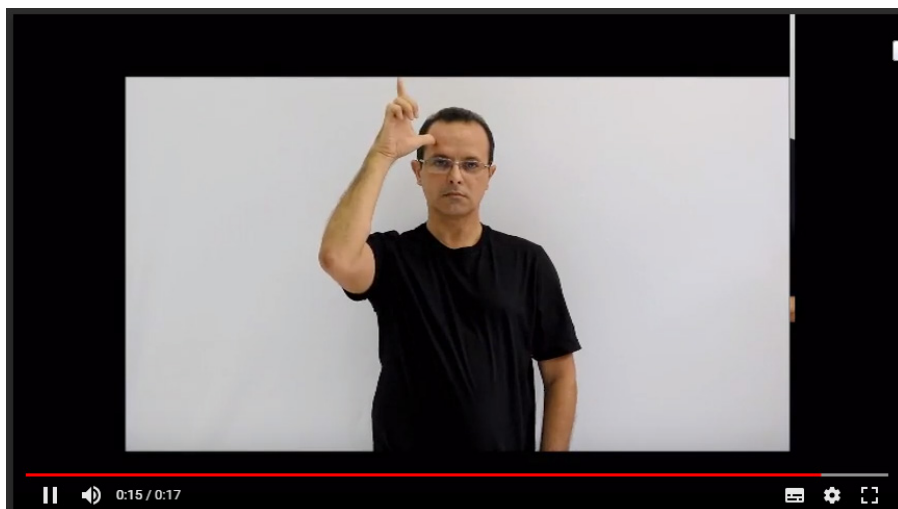


Fonte: Elaborado pelo autor

O topônimo Epitaciolândia é formado pelas letras “E” e “L”, em pontos de articulação localizados na testa, em movimento retilíneo, da esquerda para a direita, em referência às letras presentes no nome. Utilizamos, na ficha, o vídeo com a produção do sinal toponímico, conforme figura a seguir:

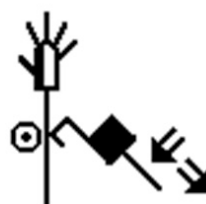
Surdo (CAS): espaços de reconhecimento político e social da Sultura Surda, frutos da parceria entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação.

Figura 2: Vídeo Sinal toponímico de Epitaciolândia



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 3: Sinal toponímico de Xapuri e escrita de sinais



Fonte: Elaborado pelo autor

O topônimo Xapuri, por sua vez, é formado pela letra “X” pela mão dominante, com o braço passivo configurado no sinal de árvore, de forma que a mão dominante movimenta-se em referência ao trabalho do seringueiro na extração do látex. A produção do sinal é apresentada, na ficha, por meio de vídeo, conforme figura a seguir:

Figura 4: Sinal toponímico de Xapuri



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerações finais

A metodologia aqui apresentada propõe analisar os sinais toponímicos seguindo a identificação, refistro e análise dos dados. A proposta segue Dick (1990) com as devidas adaptações para as especificidades da Língua Brasileira de Sinais. Aqui, propomos o tratamento dos dados nos aspectos morfológicos, bem como semânticos (por meio dos registros motivacionais das criações dos sinais para os espaços geográficos pelos Sujeitos Surdos). Defende-se, dessa forma, que a atribuição de um sinal a um espaço configura-se como uma atitude línguo-cultural.

Referências

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

ACRE, Governo do Estado do Acre. **Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico** do Estado do Acre. Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre Fase II: documento Síntese – Escala 1:250.000. Rio Branco: SEMA, 2006. 354p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7642615-Zoneamento-ecológico-econômico-do-acre-fase-ii.html>. Acesso em 22 abr. 2016.

ANDRADE, K. S. **Atlas Toponímico de origem indígena do Estado do Tocantins** – PROJETO ATITO. Goiás: PUC, 2010.

ANTIQUEIRA, V. **Cada nome uma história**: dos nomes geográficos de São Bernardo do Campo aos nomes das ruas e vilas do bairro de Rudge Ramos. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. **Dimensões da palavra**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, P. P.; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. Ed. As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande, MS: UFMS, 2001a.

_____. **Teoria linguística**. 2º ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001b.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1990.

CARVALHINHOS, P. de J. A onomástica e o resgate semântico: as Antas. **Revista Estudos Linguísticos XXXIII** – Trabalhos apresentados no 51º Seminário de GEL. Taubaté, SP: UNITAU, 2003.

DAUZAT, A. **Les noms de lieux**: origine et evolution. Paris: De-

lagrave, 1936.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos**. São Paulo: 1980. Tese (Doutorado) - USP.

_____. A morfologia do signo toponímico. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: USP, v. 10, p. 370-371, 1987.

_____. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. **Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos**. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

_____. **A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. Atlas toponímico: um estudo dialetológico. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, v. 10, p. 61-69, 1998.

_____. Métodos e questões terminológicas na onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. **Revista Investigações Linguísticas e Teoria Literária**. Pernambuco: UFP, v. 19, p. 119-148, 1999.

_____. Aspectos de etnolingüística na toponímia carioca e paulistana contrastes e confrontos. **Revista da USP**. São Paulo, n. 56, p. 180-191, 2003.

_____. A terminologia nas ciências onomásticas: estudo de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico de São Paulo). In: ISQUERDO, A. N. ALVES, I. M. (orgs). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**, vol. II. Campo Grande, MS. Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007a, p. 459-470.

_____. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. **Revista Trama**, vol. 3, nº 5, 1º semestre de 2007b, p. 141-155.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4, 1989, Recife. **Anais...** Recife: ANPOLL, 1989.

_____. Introdução à gramática da Libras. In: FERREIRA-BRITO, L. et al. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

_____. Os processos de formação de palavras em Libras. **ETD –**

Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

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

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

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e o outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. 2006. 221f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Mapa físico do Acre**. Rio de Janeiro, IBGE, 2011. Disponível em <ftp://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/fisico/ac_fisico1000k_2011.pdf>

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

_____, CASTIGLIONI, A. C. Em busca de um modelo de dicionário onomástico-toponímico. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (orgs). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**, vol. IV. Campo Grande, MS. UFMS; Porto Alegre, RS. UFRGS, 2010.

ISQUERDO, A. N. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de (Org.). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Vol. VI. Campo grande: Editora da UFMS, 2012, p. 115-139.

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

NYST, V. A. **Descriptive analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)**. Amsterdam: LOT, 2007.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de.; ISQUERDO, A. N. (orgs). **As ciências do léxico-lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

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

ROSTAING, C. **Les noms de Lieux**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, S. M. S. O. **A toponímia da zona rural da regional alto acre**: abordagem linguística dos sintagmas toponímicos. 2017. 240 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

SOUSA, A. M. **Desbravando a Amazônia Ocidental Brasileira**: estudo toponímico de acidentes geográficos humanos e físicos do Acre. 2007. 123 f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de humanidades, departamento de letras vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. **Toponímia e ensino**: propostas para a aplicação no nível básico. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa-toponimia_e_ensino_propostas_.pdf > Acesso em: 10 mar. 2016.

SOUZA JÚNIOR, J. E. G. **Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira**. Uma perspectiva de toponímia por sinais. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

STEWART, G. **Names on the Land**: a historical account of place: naming in the United States. New York: Geographical Review. v. 35. nº 4, 1945.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, Editara da UFSC, 2008.

SUPALLA, S. J. **The book of name signs**. Naming in American Sign Language. San Diego: DawnSign Press, 1992.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Oxford: Basil Blackwell, 1961.

FORMAS ESCRITAS DESVIANTES DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

ROSANE GARCIA

EVANILZA FERREIRA DA SILVA

As crianças, ao longo do seu processo de construção da escrita, passam por diversas etapas. Após compreenderem a natureza da escrita alfabética e serem capazes de escrever alfabeticamente, elas ainda têm um caminho a trilhar. Nesse caminho, elas precisarão compreender os aspectos notacionais da escrita, se apropriar das correspondências entre sons e letras, correspondências regulares e irregulares¹, enfim, aspectos de todo o sistema ortográfico da nossa língua. Isso sem falar dos aspectos discursivos e

1 De acordo com Morais (2000), as regularidades são aquelas que podem ser aprendidas por meio de uma regra ou princípio gerativo. Entre as relações regulares estão: regulares diretas (correspondência biunívoca); regulares contextuais e regulares-morfológico-gramaticais. As irregularidades são os casos em que não há uma regra que ajude o aprendiz.

linguísticos do texto escrito que aqui não serão abordados por não se constituírem no foco do trabalho.

Nosso interesse, neste momento, é abordar as principais formas desviantes de escrita dos textos infantis no ciclo da alfabetização, ligadas mais especificamente à compreensão do sistema de escrita alfabética e ao domínio das convenções ortográficas da língua portuguesa. É importante destacar que temos clareza de que o texto envolve um conjunto de outros aspectos, mas que o ensino dos aspectos notacionais da língua não pode ser negligenciado, uma vez que os alunos precisam dominá-los, ao lado de outros tantos saberes.

Assim, neste texto, apresentamos uma análise de produções textuais de alunos do último ano do ciclo da alfabetização (3º ano), de uma escola localizada em Rio Branco (Acre). Nessa análise, identificamos os principais desvios de escrita observados e os classificamos, de acordo com sua natureza, de modo a propor intervenções específicas para cada dificuldade apresentada. Tomamos como referência para essa análise a proposta de Oliveira (2005).

Para que pudéssemos propor intervenções para os desvios encontrados, levantamos um conjunto de sugestões apresentadas por pesquisadores que são referência na área, como Moraes (2000, 2012), Moraes; Albuquerque; Leal (2005) e Nóbrega (2013). São sugestões dadas por esses autores que apresentamos como possibilidades didáticas para ajudar nossos alunos nesse processo de aprender a escrever. Longe de propormos um engessamento das práticas docentes ou qualquer modelo a ser seguido, desejamos refletir sobre a necessidade de o professor trabalhar sistematicamente o domínio das

correspondências ortográficas. E isso não significa dizer trabalhar de forma mecanicista. Este é um saber que não pode ser negligenciado.

O professor diante dos textos infantis

De acordo com Goulart (2015), ao analisarmos a escrita das crianças em processo de alfabetização, podemos observar que elas estão ocupadas e preocupadas com muitos aspectos da produção (notacionais e discursivos). Por isso, é muito difícil coordenar todos esses elementos, e é natural que os desvios de escrita apareçam. A autora destaca que:

No início da alfabetização, as crianças estão ocupadas e preocupadas com muitos aspectos da escrita do texto e da estrutura do texto. É difícil coordenar a preocupação com a caligrafia, a escolha de que letras utilizar com o controle do texto que está sendo elaborado. Muitas vezes palavras escapam; outras, partes inteiras. Usualmente dizemos que as crianças “comeram” as palavras ou a parte do texto deixada para trás. Trata-se de um fenômeno que acontece, também, com escribas experientes (GOULART, 2015, p. 65).

Na mesma direção, Morais (2012) afirma que as crianças, ainda que na hipótese alfabética, enfrentam dificuldades que implicam erros de leitura e de escrita: falta de automatismo nas relações grafema-fonema; descompasso entre o tempo necessário para traçar as letras e o tempo em que se pensa sobre os segmentos sonoros. O autor faz referência à proposta, de suporte teórico construtivista, de Ferreiro e Teberosky (1986), que prevê níveis de evolução no processo de aquisição da escrita, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético

e alfabético. De forma simplificada, no nível pré-silábico, o aprendiz associa a escrita ao desenho do objeto, nessa hipótese a escrita pode ser representada por letras, por desenhos ou por ambos. No próximo nível, chamado de silábico, há a tentativa de associações entre a sonoridade das palavras e as letras representativas na escrita. Durante o processo, o nível silábico-alfabético é o período de transição até atingir o nível alfabético que é caracterizado pelo reconhecimento da relação entre a grafia e o som, bem como pela percepção de que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente.

É muito importante, então, que o professor tenha essa compreensão, ciente de que formas desviantes irão aparecer naturalmente e que, inclusive, fazem parte do processo de alfabetização. O aluno não tem dificuldades cognitivas por isso, como já se pensou. É importante saber distinguir quando o aluno usa formas não convencionais porque está aprendendo a combinar os fatores envolvidos no processo e quando as utiliza porque não compreendeu determinadas propriedades do sistema de escrita alfabética ou não se apropriou de determinadas convenções. Quando ainda não conhecem esses sistemas, as crianças elaboram suas hipóteses com base nos saberes sobre a língua construídos até aquele momento.

Por isso, Goulart (2015) constata que as crianças produzem saberes linguísticos permanentemente, mesmo quando seus textos apresentam desvios em relação às convenções da escrita, sendo guiadas, em suas escritas, ora pelo conhecimento fonológico, ora pelo conhecimento morfológico. Eis aqui outra compreensão fundamental ao professor alfabetizador.

Feitas essas necessárias ponderações, tendo a clareza

do conhecimento que a criança tem de sua língua e dos saberes que produz a cada imersão na escrita, podemos olhar para os erros ortográficos dos alunos, para os desvios de escrita presentes em seus textos compreendendo que neles há uma reflexão empreendida e uma explicação para cada caso. E, sabendo disso, realizar uma intervenção reflexiva e que, de fato, contribua para a aprendizagem do aluno, é algo possível e necessário. Uma intervenção que considere o que ele ainda não sabe, mas também o que já sabe. É necessário conhecer a natureza de cada desvio ortográfico para intervir adequadamente.

De acordo com Oliveira (2005), ao tomarmos conhecimento da natureza das hipóteses que o aprendiz elabora na construção do sistema de escrita, é possível propormos, não de forma definitiva, uma classificação das formas não convencionais de escrita que surgem nos textos escolares e organizá-los de acordo com sua natureza, para pensarmos propostas de intervenção pedagógica mais eficazes.

Assim, com base nessas discussões, defendemos a necessidade de o professor compreender a natureza de cada dificuldade apresentada pelo aluno. Não se trata, em hipótese alguma, de uma caça aos erros, mas de um diagnóstico que busca compreender a escrita da criança e os conhecimentos mobilizados no processo de escrever. Intervir é necessário. Nesse ponto, lembramos a posição de Silva (1994) que conceitua o erro como realizações não autorizadas pela ortografia da língua, todavia não demonstram incapacidade ou desatenção da criança e, sim, um sintoma de construção, pois resulta de sua atuação sobre a escrita (p. 28).

Morais (2012), ao discutir a necessidade do ensino sistemático das convenções da escrita, afirma que:

É fato que, num momento inicial, o processamento fonológico vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras (tradução do oral em escrito e vice-versa). Assim, não se pode negligenciar intervenções que favoreçam a aprendizagem das habilidades de uso de correspondências som-grafia, e de uso das demais convenções da escrita, para alunos que já alcançaram as hipóteses silábico-alfabética e alfabética.

Os textos que analisamos neste estudo são de crianças que já alcançaram as hipóteses silábico-alfabética e alfabética. Vale ressaltar, no entanto, que nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), as pesquisadoras consideram que a sequência dos níveis evolutivos é variável, a criança pode, por exemplo, passar de um nível ao outro desprezando os níveis intermediários. Assim, algumas lacunas podem permanecer no aprendizado e no uso das correspondências letra-som e outras convenções, o que é esperado que encontremos nos textos em análise. Importa-nos, pois, a ideia de que, ao categorizarmos tais erros, torna-se mais fácil propormos atividades que ajudem as crianças a construírem novas aprendizagens.

Da constituição do *corpus* de pesquisa e da metodologia de análise dos dados

Foram selecionados, aleatoriamente, 10 textos produzidos por crianças de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Rio Branco, no Acre. Todos os textos são resultado de uma única proposta de produção textual orientada pela professora da turma: reescrever seu conto preferido dentre aqueles

estudados em sala de aula: *Os três porquinhos*, *A Bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho*.

Segundo Morais (2012), considerando o ciclo da alfabetização, espera-se que, ao final do terceiro ano, os alunos tenham conseguido avançar no domínio da norma ortográfica, de modo que demonstrem domínio das correspondências dos casos regulares de nossa ortografia e que consigam ler e produzir pequenos textos, de diversos gêneros, autonomamente. Assim, os textos foram analisados e foi realizado um mapeamento/levantamento das formas desviantes de escrita encontradas.

As ocorrências foram classificadas em três grupos, conforme a proposta de Oliveira (2005) indicada no Caderno do Formador, Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema da Escrita, Coleção Alfabetização e Letramento².

Oliveira (2005) propõe tal classificação apoiado na concepção de aprendizagem da escrita como um processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade. A vantagem de se ter uma classificação, segundo o pesquisador, é a separação dos problemas de acordo com a sua natureza, tornando-se mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. O quadro a seguir reúne a classificação com seus grupos e subgrupos constituintes.

2 Obra adotada pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Universidade Federal de Minas Gerais, que integra a Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Quadro 1 – Classificação dos desvios de escrita em textos escolares

GRUPO 1	G1A: Escrita pré-alfabética
	G1B: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado
	G1C: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de sons
GRUPO 2	G2A: Violações das relações biunívocas entre sons e grafemas
	G2B: Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons
	G2C: Violações da relação entre sons e grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz
	G2D: Violação de formas dicionarizadas
GRUPO 3	G3A: Violação na escrita de sequências de palavras
	G3B: Outros casos

Fonte: Adaptado de Oliveira (2005)

No Grupo 1 (G1) estão os desvios mais visíveis de escrita. São aqueles que violam a natureza da escrita alfabética, sendo também aqueles “contornados” com mais facilidade. Essa classificação é subdividida em três categorias identificadas como G1A: casos em que o aprendiz não domina a representação da escrita silábica e a alfabética; G1B: escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado e G1C: escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de sons.

Os casos apontados no Grupo 2(G2) são aqueles considerados mais importantes pelo autor que são as relações entre sons e grafemas. Sua importância é justificada pelo fato de o aprendiz, ao longo do processo de aprendizado da escrita “se mover de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na

língua” (p. 39), dada a heterogeneidade da fala e a relativa homogeneidade da escrita.

Assim, as violações desse grupo são ramificadas em quatro categorias: G2A: violações das relações biunívocas entre sons e grafemas; G2B: violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons; G2C: violações da relação entre sons e grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; G2D: violação de formas dicionarizadas. Interessa-nos, especialmente, as características observadas nas categorias G2B e G2C por serem aquelas de maior ocorrência no *corpus* investigado. Nesse sentido, o detalhamento dessas categorias é revelador para o entendimento das propostas de intervenção feitas neste trabalho.

A categoria G2B que apresenta violações das regras na representação de alguns sons traz consigo, de certa forma, uma vantagem para o professor e para o aprendiz. Isso porque, uma vez reconhecida a respectiva regra de uso, ela é aplicada a outras representações ortográficas daquele caso. Conforme o autor, nessa categoria estão os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras.

Em G2C as relações são estabelecidas de acordo com a variedade linguística do aprendiz. Conforme pontua Nóbrega (2013), é importante não esquecer que a ortografia neutraliza a imensa diversidade de variedades faladas, por isso o ensino reflexivo é uma porta de entrada para abordagens sobre as características das modalidades falada e escrita da língua, em seus componentes fonético, morfológico, sintático e semântico.

Por fim, no Grupo 3, o autor inclui os casos variados

que “ultrapassam a relação entre sons e letras”, portanto, heterogêneo, por isso, dá destaque para algumas ocorrências de abrangência diversa. São localizadas aqui as violações de sequências de palavras em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita, portanto, trata-se da correspondência entre a unidade de acento (palavra fonológica) e a unidade de sentido. São considerados nessa categoria, os casos de hipercorreção e os “casos acidentais” que são esporádicos.

Na seção seguinte, trazemos os resultados das diferentes formas desviantes observadas na escrita de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e a análise apoiada nas categorias descritas.

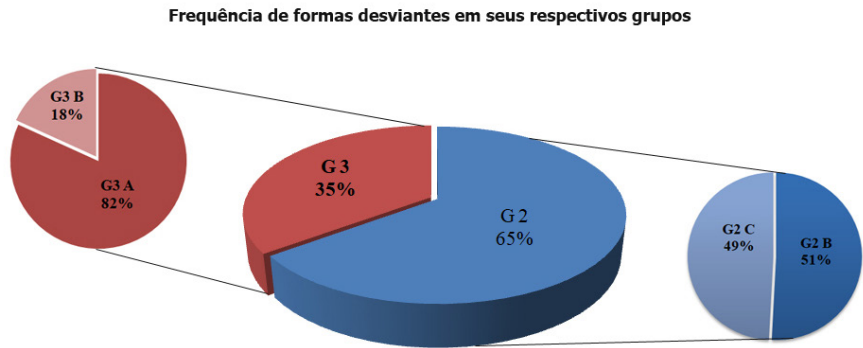
Alguns resultados e propostas de intervenção

Nas produções textuais espontâneas resultantes de atividades orientadas de reescrita dos contos *Os três porquinhos*, *A Bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho* faremos a apresentação dos dados pela frequência mais elevada de ocorrência, realizada por meio de contagem numérica simples. Na sequência, a partir do levantamento bibliográfico dos principais estudiosos do campo, selecionamos um conjunto de sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor no sentido de ajudar os alunos a construir conhecimentos em cada dificuldade apresentada.

No que se refere aos resultados quantitativos, verificamos que as ocorrências de maior frequência de formas desviantes na escrita foram centradas no Grupo 2, quando somadas as violações das categorias G2B e G2C, com 122 casos em 10 textos. Nas violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons (G2B), observamos 62 casos e naquelas devido às

interferências advindas da variante linguística (G2C) com 60 ocorrências. No Grupo 3, relacionado à segmentação de palavras, foram observados 66 casos de desvios, com 54 incluídas na categoria G3A (violação na escrita de sequências de palavras e 12 em G3B (outros casos). O resumo dos resultados quantitativos é representado na ilustração a seguir.

Gráfico 1 – Total de ocorrências de desvios ortográficos na produção de textos infantis



Das formas desviantes na escrita identificadas no Grupo 2, de acordo com a classificação de Oliveira (2005), relacionamos no Quadro 3 as ocorrências nas suas respectivas características. Vejamos os exemplos:

Quadro 3 - Formas desviantes do Grupo 2

a) Regras invariantes	b) Por interferência do dialeto do aprendiz	
(a1) Socoro (socorro)	(b1) Própia (própria)	(b6) Veis (vez)
(a2) Coreu (correu)	(b2) Cheigo (chegou)	(b7) Feis (fez)
(a3) Derobou (derrubou)	(b3) Feicho (fechou)	(b8) Apaixonou (apaixonou)
-	(b4) Madera (madeira)	(b9) Choro (chorou)
-	(b5) Otro (outro)	(b10) Passo (passou)

Nos casos dos desvios motivados pelo desconhecimento de regras invariantes, temos em (a1), (a2) e (a3) contextos no interior de palavra que definem a letra a ser utilizada. A regra ortográfica contextual dispõe sobre a grafia do dígrafo consonantal “rr” para grafar o r-forte intervocálico.

Nas violações motivadas pela interferência do dialeto do aprendiz, de acordo com a visão de Oliveira (2005), traduz representações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, assim classificadas por Zorzi (1998), o qual esclarece que “um mesmo “erro” pode ser analisado de diferentes formas”. O bloco de exemplos do Quadro 3, em (b), pode ser analisado caso a caso, considerando os processos fonéticos relacionados, contudo, partem da percepção que a criança tem da correspondência entre sons e letras, o que vai determinar o emprego na escrita.

Nesses casos, Morais (2000, 2012), Morais; Albuquerque; Leal (2005) e Nóbrega (2013) propõem um ensino reflexivo da norma ortográfica, em uma perspectiva construtivista, porém sistemático e, inclusive, lúdico. É necessário ensinar que existem correspondências letra-som regulares que podem ser compreendidas. Outras são irregulares, e necessitam ser memorizadas pelo aprendiz. Este, porém, precisa ter clareza de que precisa memorizá-las porque não há regras. Contudo, a memorização pode acontecer de forma metodologicamente organizada, de modo que o professor garanta ao aluno oportunidades de deparar-se com tais correspondências em situações reais de uso, em contextos significativos.

Como atividades voltadas à consolidação das correspondências letra-som, Morais (2012) sugere que o professor deve propor situações em que o aluno tenha que:

- a) fazer transformações radicais nas palavras, a partir da substituição de uma letra: bola, mola, gola, sola;
- b) fazer transformações a partir da entrada de uma letra: pato- prato; gato-grato;pote-ponte;
- c) fazer transformações a partir da mudança na posição de uma letra na sílaba: esta-seta; escava-secava;
- d) fazer classificações de palavras que compartilham grafemas semelhantes;
- e) descobrir uma palavra intrusa: lebre, lábio, livro, pote;
- f) organizar letras móveis e formar palavras;
- g) caça-palavras, jogos de memória, jogos de trilhas.

Como atividades de leitura de frases e textos, o docente pode propor situações em que o aluno tenha que:

- a) ler e organizar textos curtos;
- b) explorar livremente textos variados;
- c) Leitura de textos variados;

Para atividades de escrita de palavras, propor tanto atividades tipicamente escolares como sob a forma de jogos, tais como:

- a) atividades de reflexão sobre as regularidades ortográficas;
- b) cruzadinhas, adedonha, jogo da forca, jogo da memória;

- c) cartas enigmáticas: substituição de desenhos por palavras;
- d) produção de textos.

Grupo 3: Violação na escrita de seqüências de palavras

No Quadro 2 apresentamos os exemplos observados das formas desviantes da estrutura segmental das palavras nas suas respectivas produções textuais:

Quadro 2 – Formas desviantes do Grupo 3

a) Sequências de palavras	b) Outros casos
(a1) [...] o irmão mais velho não tinha terminado <u>a imda</u> .	(b1) Terminol (terminou)
(a2) [...] eles <u>que ria</u> sua própria casa.	(b2) Demorol (demorou)
(a3) O primeiro porquinho <u>em</u> <u>controuum</u> lenhador [...]	(b3) Amarrarão (amarraram)
(a4) <u>asua</u> ⁽¹⁾ mãe <u>diciparasua</u> ⁽²⁾ <u>filha</u> ⁽²⁾ zisita <u>asua</u> vovozia. [A sua mãe disse para sua filha ir visitar a sua vovozinha.]	(b4) Tirarão (tiraram)
(a5) [...]por <u>favor</u> ⁽¹⁾ <u>não memate</u> ⁽²⁾ . [Por favor, não me mate.]	

Nos exemplos, identificamos casos de segmentação de palavras que, conforme Moreira (1991), apresentam as variáveis de hipersegmentação, quando ocorre a alocação de espaço no interior da palavra e hipossegmentação, quando há a junção indevida ou a ausência de espaço entre fronteiras vocabulares. Assim, observamos em (a1), (a2), (a3) e (a5-1) casos de hipersegmentação com a tendência de separação de palavras, levando em conta o critério morfológico. Nota-se que os espaços são colocados para separar a primeira sílaba quando representada

por palavras gramaticais, seja um artigo [a imda], uma conjunção [que ria] ou uma preposição [em controu]

Nas produções em (a4-1), (a4-2) e (a5-2), *asua*, *diciparasuafilha*, *memate*, os casos de hiposegmentação evidenciam que a criança ainda não descobriu que existem espaços entre as palavras ou porque sabe que existem espaços entre elas, mas ainda não sabe onde colocá-los, conforme aponta Nóbrega (2013). No caso dos textos aqui analisados, a hiposegmentação se dá, aparentemente, pelo segundo motivo. Silva (1994) acredita que muitos casos de hiposegmentação resultam da tentativa de representar graficamente a expressividade discursiva. As crianças, então, agregam palavras gramaticais às nocionais ou segmentam o texto a partir da unidade rítmica da fala, guiadas por unidades de acento e não por unidades de sentido.

Nóbrega (2013), então, sugere para esses casos:

- a) atividades de leitura com omissão dos monossílabos átonos;
- b) texto lacunado, no qual os espaços devem ser preenchidos pelas palavras “pequenas”;
- c) organização de listas de palavras que começam do mesmo jeito que as palavras pequenas (para evitar hipersegmentações): *companheiro*, *aquela*, *depressa*.

Companheiro: para mostrar a diferença de “com” preposição e “com” como arte de palavra

Depressa: “de” preposição e “de” parte da palavra

- d) Uso do dicionário;

- e) Revisão de textos com erros propositais de segmentação, seguida de cópia no caderno.

Como podemos notar, todos os problemas de escrita que se mostraram presentes nas produções das crianças são naturais, previsíveis, típicos do processo de aprender a escrita. No entanto, podem receber tratamento adequado do professor, a fim de que o aluno possa avançar em seu processo de aprendizagem. Essa intervenção, como sugerem os autores que aqui apresentamos, pode se dar de maneira lúdica e reflexiva, em que se considere o papel ativo do aluno, bem como seus conhecimentos e hipóteses construídos até o momento.

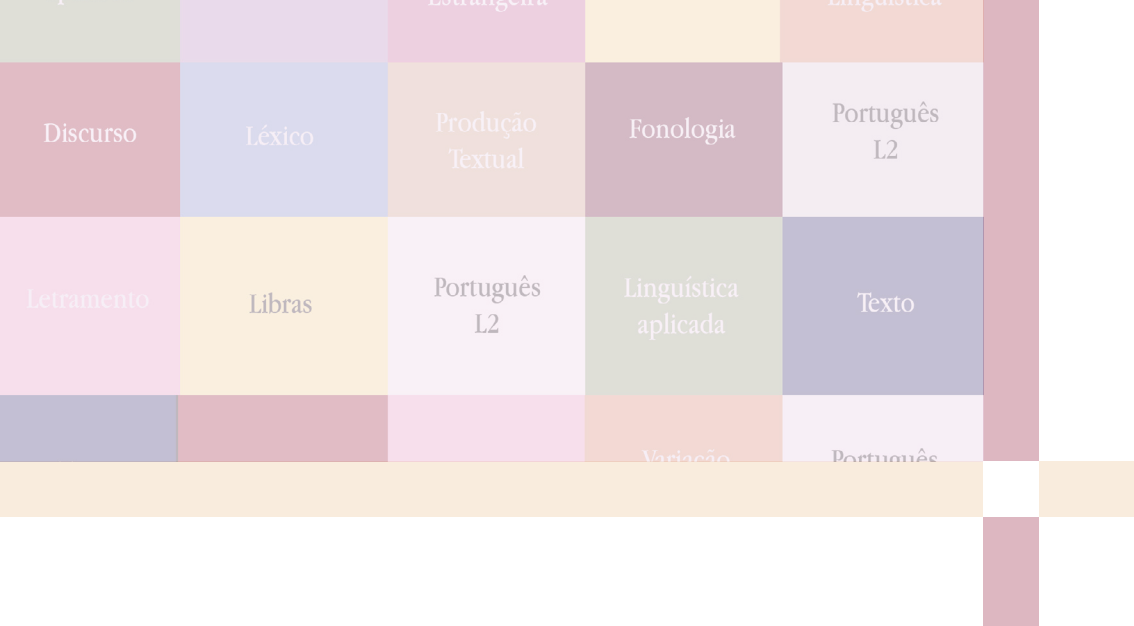
Considerações finais

Consideramos importante que o professor conheça a natureza dos problemas de escrita apresentados pelos alunos. Quando tomamos conhecimento das dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem da língua escrita e de sua notação, temos mais condições de pensar intervenções que, de fato, favoreçam a aprendizagem. Assim, a avaliação do texto do aluno, pelo docente, ultrapassa a mera identificação de erros, sendo este professor capaz de compreender, inclusive, que esses erros são parte do processo de construção da escrita pela criança, naturais, embora necessitem da nossa intervenção.

As sugestões aqui apresentadas foram reunidas a partir da leitura de diversos estudiosos do campo e as consideramos intervenções adequadas e produtivas, porque consideram o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem e de construção de seus saberes sobre a escrita, seu funcionamento e sua notação.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2000.
- GOULART, Cecília M. A.; Souza, Marta Lima de (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.
- LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MOLLIKA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- _____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita** - Caderno do formador. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - FAE/UFMG, 2005.
- SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Editora Contexto, 1994.
- TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento lingüístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ZORZI, J.L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



DESVIOS ORTOGRÁFICOS: UMA
PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
POR MEIO DE JOGOS FONOLÓGICOS

SUSIE ENKE ILHA

CLAUDIA CAMILA LARA

ALEXANDER SEVERO CORDOBA

Este capítulo apresenta uma proposta de prática pedagógica por meio de jogos fonológicos com o intuito de auxiliar o educando a superar possíveis desvios ortográficos em sua representação escrita inicial.

Desvios ortográficos, que ferem a estrutura silábica complexa da língua portuguesa, devem ser superados quando identificados em sujeitos cursando os anos iniciais com idade igual ou superior a nove anos. Logo, temos como objetivo geral apresentar recursos capazes de proporcionar um desempenho satisfatório na representação da linguagem escrita por sujeitos com problemas de aprendizagem por meio de uma proposta de prática pedagógica através de jogos fonológicos; e como objetivos específicos abordar os seguintes aspectos teóricos: a) tipos de desvios ortográficos

e b) evolução da aprendizagem da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1991).

Muitas crianças, às vezes, não conseguem superar a representação escrita de estruturas silábicas complexas da língua portuguesa, tais como vogal-consoante (doravante VC), consoante-consoante-vogal (doravante CCV), consoante-vogal-consoante (doravante CVC), consoante-consoante-vogal-consoante (doravante CCVC), consoante-consoante-vogal-consoante-consoante (doravante CCVCC). Sendo assim, a representação escrita dessas estruturas silábicas são o objeto de investigação neste capítulo.

Observamos, também, que determinados sujeitos passam de um ano ao outro levando esse tipo de desvio nos anos iniciais. Isso pode acarretar a repetição escolar e, conseqüentemente, o desestímulo para continuar os estudos na escola regular. Posteriormente, serão apresentados jogos envolvendo a consciência fonológica de estruturas silábicas complexas para serem utilizados em intervenção de caráter objetivo. Além desses desvios presentes na escrita inicial, a literatura especializada aponta aqueles devido ao reflexo da fala. Urge, portanto, a identificação de tais desvios ortográficos e uma proposta de jogos fonológicos para auxiliar no processo de letramento.

Pressuposto teórico

Os procedimentos realizados foram embasados em uma pesquisa bibliográfica, a qual constitui um levantamento de referências bibliográficas que abordam o desenvolvimento da escrita inicial e tipos de desvios ortográficos.

As etapas de evolução da escrita na Psicogênese

Ferreiro e Teberosky (1991) apontam estágios de evolução da escrita inicial que os sujeitos passam para adquirirem um sistema alfabético. Esses **estágios** são os seguintes:

- (a) Pré-silábico: cada letra escrita pelo sujeito vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma. Não há uma correspondência entre o fonema e a letra. Por exemplo: *minma* para representar *sapo*.
- (b) Silábico: cada letra escrita pelo sujeito possui um valor sonoro correspondente à palavra. Cada letra vale por uma sílaba. Exemplo: *ao* para representar *sapo*
- (c) Silábico-alfabético: o sujeito faz uma análise que vai “mais além” da sílaba, ou seja, pode ou não representar uma sílaba pelos fonemas que a compõem. Exemplo: *spo* para representar *sapo*.
- (d) Alfabético: o sujeito representa cada um dos grafemas da escrita correspondentes a valores sonoros menores que a sílaba, ou seja, segundo as autoras, o sujeito

realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita. Parece-

nos importante fazer esta distinção, já que confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 213).

Desta forma, os sujeitos podem ter compreendido o sistema de escrita, no entanto, ainda apresentam dificuldades quanto ao sistema ortográfico. Dentro dessa perspectiva, a língua portuguesa possui um sistema de escrita alfabético modulado por convenções ortográficas próprias. Por exemplo, para representar o fonema /s/, há os grafemas 's', 'ç', 'x', 'z' (em final de palavra – *rapaz*).

Além disso, os sujeitos precisam representar sílabas complexas da língua portuguesa, partindo de sílabas simples constituídas por consoante-vogal (doravante CV), as quais são consideradas um universal linguístico. Na Psicogênese, a teoria gerativa é incorporada *no que tange à evocação de um de seus princípios operacionais básicos: os universais linguísticos* (GODOY; SENNA, 2011, p. 218). Ainda, de acordo com as autoras, os universais linguísticos são material inato do dispositivo de aquisição da linguagem, assim chamado o módulo mental responsável pela aquisição da língua oral. Assim, na aquisição da fala, as sílabas simples são adquiridas primeiramente, e após, as sílabas complexas. Logo, o sujeito em fase de aquisição da linguagem oral pode apresentar em sua fala tanto omissões como inversões e inserções em tais estruturas silábicas. Por exemplo: produzir oralmente [ˈgafu] para *garfo*, omitindo o fonema /r/ em estrutura silábica do tipo CVC; [ˈpatu] para *prato*, omitindo o fonema /r/ em estrutura silábica do tipo CCV; [aˈsukra] para *açúcar*, invertendo o fonema /r/ em estrutura silábica CVC; [ˈluzi] para *luz*, inserindo uma vogal /i/ no final de sílaba do tipo CVC. Há uma ordem de

aquisição oral das sílabas: V>CV>VC>CVC>CCV. O mesmo pode se dar na fase inicial da representação escrita dessas estruturas silábicas complexas. Vários são os estudos que mostram esses tipos de desvio em tais estruturas silábicas.

Tipos de desvios ortográficos

A literatura especializada aponta os seguintes tipos de desvios que podem ocorrer no processo de aquisição da língua escrita do português brasileiro: desvios como um reflexo da fala (CAGLIARI, 1991), desvios devido às convenções da língua portuguesa (FARACO, 1992; ZORZI, 1997), desvios devido às estruturas silábicas complexas da língua portuguesa (ZORZI, 1997).

Desvios devido às convenções da língua portuguesa

O sistema ortográfico da língua portuguesa possui uma relação regular; regular contextual ou irregular entre o fonema e o grafema correspondente. Assim, os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /m/, /n/, /l/ apresentam uma relação regular com os respectivos grafemas 'p', 'b', 't', 'd', 'f', 'v', 'm', 'n', 'l'. Os fonemas /k/ e /g/ apresentam uma relação regular contextual, pois são representados pelos grafemas 'c' e 'g' antes de 'a', 'o', 'u' e pelos grafemas 'qu' e 'gu' antes de 'e', 'i'. Os fonemas /s/, /z/, /š/ e /ž/ apresentam uma relação irregular, pois são representados por diferentes grafemas. O fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas 's' (*sapo*), 'c' (*cinco*), 'x' (*extremo*), 'ç' (*caça*) e pelos dígrafos 'ss', 'xc', 'sc', 'xç'; o fonema /z/ pelos grafemas 'z' (*zinco*), 's' (*casa*), 'x' (*exame*); o fonema /š/ pelo grafema 'x' e o dígrafo 'ch'; o fonema /ž/ pelos grafemas 'j' (*jeito*) ou 'g' (*girafa*) antes de 'e' ou 'i'. Esses exigem memorização por parte dos aprendizes. Logo, podem ocorrer desvios ortográficos devido a uma relação

irregular, como por exemplo, a escrita de *xícara* com ‘ch’; casa com ‘z’; *geleia* com ‘j’; *exame* com ‘z’.

Desvios como um reflexo da fala

Os educandos representam a escrita conforme as palavras são faladas oralmente.

Salientamos que a língua oral não reproduz a língua escrita, pois ela é mutável com o passar do tempo. Logo, algumas regras fonológicas atuam em segmentos, tais como:

- (a) o fonema /l/ é pronunciado como semivogal [w] em sílabas constituídas por CVC (exemplos: *mel* e *balde*): semivocalização de /l/ para [w];
- (b) as vogais /e/ e /o/ em posição pretônica e pos-tônica são pronunciadas como [i] e [u], respectivamente (exemplos *leite*, *bolo*, *coruja*, *menino*): neutralização de vogais átonas;
- (c) os ditongos constituídos pelas vogais *ei* e *ou* são reduzidos a uma só vogal (exemplos: *beijo* e *touro*): monotongação de ditongos orais mediais /ej/ e /ow/;
- (d) as palavras proparoxítonas tendem a ser pronunciadas como paroxítonas (exemplos: pétala como *petla*; xícara como *xicra*): redução de proparoxítonas.

A forma como são falados esses segmentos se reflete na representação escrita inicial dos educandos. Assim, temos os seguintes exemplos: “*baude*” com *u* ao invés de *l*; “*leiti*” e “*minino*” com *i* ao invés de *e*; “*bolu*” e “*curuja*” com

u ao invés de o; “bejo” e “toro”, ao invés de *beijo* e *touro*; “petla” e “xicra” ao invés de *pétala* e *xícara*.

Desvios devido às estruturas silábicas complexas da língua portuguesa

As estruturas silábicas da língua portuguesa são constituídas por sílabas simples como V (vogal) ou CV (consoante e vogal) e por sílabas complexas como VC, CVC, CCV, CVCC, CCVCC. Tais estruturas podem apresentar dificuldades para serem representadas, ocorrendo desvios da forma alvo, como omissões, inversões e inserções. Logo, palavras como *prato*, a estrutura CCV (pra) pode ser representada como “*pato*” (omissão de r), *parto* (inversão de r); *castelo*, a estrutura CVC (cas) como *casitelo* (inserção de i); *trator*, a estrutura CVC (tor) como “*trato*”, (inversão de r).

Esses tipos de desvios abordados são comuns na representação escrita de sujeitos cursando os anos iniciais (ILHA, 2004; FREITAS, 2009; MIRANDA, 2009; LARA, 2011).

No entanto,

quando persistem ao longo dos anos iniciais, podem ser um indício de problema de aprendizagem. No caso dos escolares com disortografia as características da aquisição da escrita, como omissão de grafemas e inversão, não desaparecem com a progressão da escolaridade, mostrando-se persistentes (CAPELLINI; BATISTA, 2011, p. 269).

Disortografia

A disortografia diz respeito à troca de fonemas na escrita, junção ou separação indevida das palavras,

omissões e inversões de letras. E, também, às dificuldades em perceber as sinalizações gráficas referentes à acentuação e à pontuação.

Como explanam Leal e Nogueira (2011, p. 77), *a disortografia é a incapacidade para transcrever corretamente a linguagem oral*.

As referidas autoras citam as palavras de Crenite; Gonçalves (2009, p.197-198) para abordar a disortografia:

caracteriza-se pelas trocas ortográficas e confusões com as letras. Esta dificuldade não implica a diminuição a qualidade do traçado das letras. Essas trocas são normais nas primeiras séries [do ensino fundamental], porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. Porém, após estas séries, se as trocas ortográficas persistirem repentinamente, é importante que o professor esteja atento já que pode se tratar de uma disortografia (CRENITE; GONÇALVES (2009, p. 197-198).

Leal e Nogueira (2011) colocam que os psicopedagogos e professores **da educação infantil e fundamental inicial**, para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita, devem incluir sempre atividades de soletração, consciência fonológica¹, ortográfica, morfológica e composições.

1. Proposta de prática pedagógica por meio de jogos fonológicos

Capellini e Batista (2011) propõem que

1 A consciência fonológica diz respeito à habilidade de manipular os sons da fala considerando níveis linguísticos, como frase, palavra, sílaba, constituintes silábicos internos (CC – consoante-consoante: pr , br , tr, dr, kr, gr, fr, pl, bl, kl, gl, , fl; VC – vogal-consoante em /s, l, n, r/: as, es, is, os, us, al, el, il, ol, ul, an en in on un ,ar, er, ir, or, ur) e fonemas.

os erros disortográficos sejam identificados e tratados precocemente, o que possibilitará que profissionais da área da saúde e educação se comprometam com a realização de uma avaliação subsidiada teoricamente. Essa avaliação permitirá a distinção entre um erro disortográfico comum à fase de apropriação do sistema de escrita e um erro disortográfico persistente e característico de um quadro de dislexia e distúrbio de aprendizagem (CAPELLINI; BATISTA, 2011, p. 287).

É a partir dessa identificação que se propõe uma intervenção psicopedagógica com o intuito de auxiliar os educandos a superarem os desvios disortográficos no momento de aquisição da escrita da língua materna.

A Psicopedagogia aproxima os educandos aos seus processos de aprender de tal forma que tomem consciência de como funcionam e, concomitantemente, encontrem estratégias para superar dificuldades de aprendizagem (BARBOSA, 2010).

Além disso, o psicopedagogo pode utilizar tanto os recursos de caráter subjetivo como objetivo. O primeiro recurso é utilizado *para desestabilizar o aprendiz e provocá-lo à busca do equilíbrio* (BARBOSA, 2010, p. 18). O segundo recurso diz respeito à caixa de trabalho, caixa de areia e miniaturas, projeto de aprender, material disparador, jogos e brincadeiras.

Barbosa (2010, p. 196) menciona que Visca (1996) aponta dois aspectos importantes na intervenção com jogos: *o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e o conhecimento que ele já possui do jogo a ser apresentado*.

Conforme Barbosa (2010), os jogos podem ser

utilizados com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a oralidade, a escrita, a percepção, a rapidez, o ritmo, a motricidade, a atenção e a memória. Dentre esses, no presente capítulo, o foco é a oralidade de palavras constituídas de estruturas silábicas simples e complexas por meio de jogos envolvendo a consciência fonológica.

A seguir, serão mencionados alguns jogos envolvendo a oralidade de palavras constituídas por sílabas simples e complexas da língua portuguesa propostos por Ilha; Lara e Córdoba (2017). Consideramos que o educando no início do letramento pode ter dificuldade em representar as estruturas silábicas complexas da língua portuguesa, como CVC (consoante-vogal-coda /R, S, L, N/), CCV (consoante-consoante /r, l/- vogal), VC (vogal- coda /R, S, L, N/), CVSV (consoante-vogal-semivogal /j, w/). Nessas estruturas ocorrem omissões, inversões e inserções.

Jogos fonológicos de trilha

Estes jogos consistem em um tabuleiro com uma trilha com desafios, piões coloridos e cartelas ou dados com figuras referentes às palavras, cujas estruturas silábicas apresentam o seguinte contínuo de dificuldade em sua produção oral por crianças em fase de aquisição fonológica: CV > VC > CVC > CCV > CCVC. A criança retira uma cartela com uma figura de uma pilha (ou joga o dado), vê a figura e, no percurso da trilha, movimenta o pião, conforme o número de partes referente à palavra da figura, isto é, ao número de sílabas da figura. Por exemplo, a criança vê a figura de um crocodilo, e movimenta o pião em cada uma das casas do percurso da trilha a cada uma das sílabas da palavra, podendo, concomitantemente, falar ‘cro-co-di-lo’.

A seguir mencionamos alguns exemplos de palavras a

serem utilizadas nos jogos com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica de determinados tipos de estruturas silábicas.

Estruturas silábicas simples: consoante-vogal - CV

Monossílabos: pá, pé, pó;

Dissílabos: sapo, pato, siri, mala;

Trissílabos: jacaré, macaco, cavalo, pipoca;

Polissílabos: beterraba, rabanete, capivara, caramujo.

Estruturas silábicas complexa: consoante-consoante-vogal - CCV

Dissílabos: cravo, bruxa, pedra;

Trissílabos: gravata, ciclone, estrela;

Polissílabos: crocodilo, dromedário.

Consoante-vogal-consoante - CVC

Monossílabos: sol, mar, luz;

Dissílabos: balde, porta, pomba, festa;

Trissílabos: castelo, lagarta, semente, caldeirão;

Polissílabos: tartaruga, borboleta, rinoceronte, elefante.

Consoante-consoante-vogal-consoante - CCVC

Monossílabos: trem, flor, cruz;

Dissílabos: brinco, fralda, trança, cristal;

Trissílabos: princesa, príncipe, trombone.

Consoante--vogal-semivogal - CVsV

Monossílabos: rei, boi;

Dissílabos: saia, peixe, caixa, touro, couve;

Trissílabos: besouro, tesouro, vassoura, cenoura, ameixa, carneiro, cadeira; chaleira; peixe-boi, torneira, banheira;

Polissílabos: cachoeira, geladeira, fritadeira.

Jogo fonológico da sílaba inicial

Esse jogo é constituído por cartelas com figuras das palavras relacionadas abaixo. As cartelas encontram-se dispostas em uma mesa viradas com a figura para cima.

As crianças devem identificar a sílaba inicial de uma figura com outra figura, cuja sílaba inicial seja a mesma. Abaixo apresentamos exemplos de palavras com sílabas iniciais constituídas por consoante-vogal (CV), vogal-consoante (VC) e consoante-vogal-consoante (CVC).

Consoante-vogal - CV

☐ <u>c</u> avalo – <u>c</u> achimbo	☐ <u>f</u> aca – <u>f</u> ada
☐ <u>p</u> alhaço – <u>p</u> anela	☐ <u>s</u> apato – <u>s</u> alada
☐ <u>l</u> ápis – <u>l</u> aranja	☐ <u>b</u> anana – <u>b</u> atata
☐ <u>m</u> açã – <u>m</u> ala	☐ <u>p</u> ipoca – <u>p</u> irata
☐ <u>d</u> ado – <u>d</u> ália	☐ <u>g</u> ato – <u>g</u> alo
☐ <u>t</u> amanco – <u>t</u> atu	☐ <u>r</u> aquete – <u>r</u> aposa
☐ <u>j</u> anela – <u>j</u> aboti	☐ <u>v</u> assoura – <u>v</u> aso

Vogal-consoante - VC

☐ <u>e</u> spada – <u>e</u> strela	☐ <u>u</u> rso – <u>u</u> rtiga
☐ <u>e</u> strada – <u>e</u> scola	☐ <u>e</u> rva – <u>e</u> rvilha
☐ <u>e</u> squilo – <u>e</u> scova	☐ <u>h</u> ospital – <u>o</u> stra
☐ <u>a</u> njo – <u>a</u> nta	☐ <u>o</u> rca – <u>h</u> orta
☐ <u>o</u> nça – <u>o</u> nda	☐ <u>h</u> ortência –
☐ <u>h</u> arpa – <u>a</u> rco	☐ <u>o</u> rquídea
☐ <u>a</u> rgola – <u>a</u> rcas	☐ <u>í</u> ndio – <u>i</u> nverno

Consoante-vogal-consoante - CVC

☐ <u>c</u> arta – <u>c</u> artola	☐ <u>b</u> andeja – <u>b</u> andeira
☐ <u>p</u> orco – <u>p</u> ortão	☐ <u>l</u> anterna – <u>l</u> ancha
☐ <u>c</u> orça – <u>c</u> orda	☐ <u>c</u> aldeirão – <u>c</u> alça
☐ <u>c</u> orneta – <u>c</u> ortina	☐ <u>b</u> alde – <u>b</u> alsa
☐ <u>f</u> ormiga – <u>f</u> ôrma	☐ <u>c</u> ascudo – <u>c</u> astelo
☐ <u>m</u> artelo – <u>m</u> argarida	☐ <u>g</u> anso – <u>g</u> ancho
☐ <u>b</u> anco – <u>b</u> anda	☐ <u>c</u> arne – <u>c</u> arvão

Domitongo

Material: cartelas confeccionadas em papel cartolina e figuras com palavras formadas pelos ditongos orais decrescentes.

Brincadeira: para cada ditongo, haverá duas cartelas, que se unem, sendo que cada uma das cartelas conterá uma figura da palavra. O aluno deverá encontrar os respectivos pares de cartelas para identificar os mencionados ditongos.

Objetivo: desenvolver a consciência fonológica dos ditongos orais decrescentes, considerados como os falsos, por meio das figuras de palavras:

- Ditongo “ei”: peixe, queijo, cadeira, carneiro, coleira, torneira, mamadeira;
- Ditongo “ou”: touro, touca, besouro, tesoura, tesouro, vassoura, cenoura.

Considerações finais

Propôs-se nesse capítulo a apresentação de uma proposta de prática pedagógica por meio de jogos envolvendo a consciência fonológica de sílabas complexas da língua portuguesa. Esses jogos auxiliam sujeitos que apresentam dificuldade na representação escrita dessas estruturas durante o processo de apropriação da língua escrita.

É interessante mencionar duas colocações de Ferreiro e Teberosky (1991, p. 23) referente à Psicolinguística (mais especificamente, Teoria Gerativa proposta por Chomsky) e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita: (a) sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui (p. 23).

A outra colocação diz respeito aos (b) *erros construtivos* os quais são tidos como *respostas que se separam das respostas corretas mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores* (p.23).

A partir dessas colocações das autoras, supõe-se que o educando, ao compreender o sistema de escrita alfabética, se defrontará com a representação escrita de estruturas silábicas complexas as quais já tem conhecimento implícito oral de sua língua materna. Nesse momento, podem ocorrer *erros construtivos* como omissões, inversões e inserções de letras. Esses são superados pelo educando ao longo do processo de letramento. Entretanto, esses *erros construtivos*, quando persistem na escrita do educando e não são superados naturalmente, podem ser um indício de disortografia. Urge, portanto, a identificação deste educando e, conseqüentemente, a intervenção psicopedagógica para auxiliar o mesmo a representar na escrita sílabas complexas de sua língua materna.

Referências

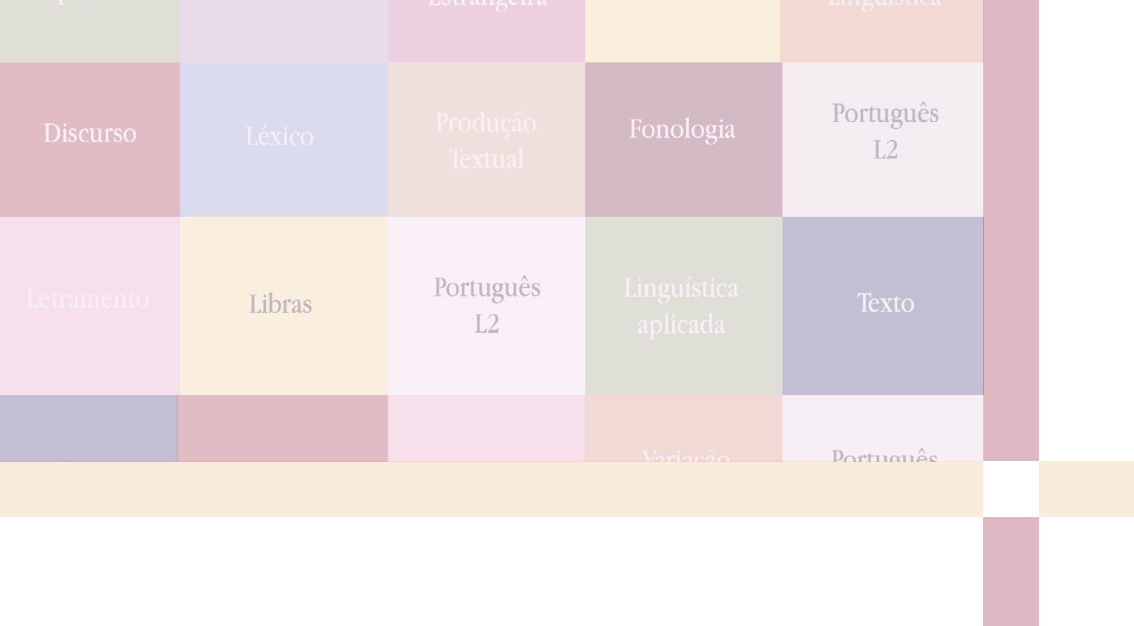
- BARBOSA, L. M. S (Org.). **Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 1997.
- CAPELLINI, S. A.; BATISTA, A. O. Subsídios da fonologia e ortografia para a compreensão da ortografia. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM DE PAULA M. (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Vol.3 Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2011.
- FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo, Contexto, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREITAS, G. C. M. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, G. F.; KESKE-SOARES, M. (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Vol.1 Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2007.
- GODOY, E.; SENNA, L. A. G. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: PBPEX, 2011.
- ILHA, S. E. **A aquisição da estrutura silábica na escrita inicial de crianças e adultos**: uma relação com a consciência fonológica. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, 2003.
- ILHA, S. E.; LARA, C. C. **Brincando com os sons**: atividades de consciência fonológica. Rio Grande, Editora da FURG, 2010.
- ILHA, S. E.; LARA, C. C.; CORDOBA, A. S. **Consciência fonológica**: coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba, Appris. 2017.
- LARA, C. C. Consciência fonológica: uma intervenção para minimização dos processos fonológicos na representação escrita de crianças em fase de aquisição do Português Brasileiro. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM DE PAULA M. (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Vol.3 Pe-

lotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2011.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011.

MIRANDA, A. R. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: BONILHA, G. F.; KESKE-SOARES; BRUM-DE-PAULA, M. (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Vol.2 Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2009.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.



O MODO SUBJUNTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TATIANA SCHWOCHOW PIMPÃO

Contextualizando

A forte e presente herança greco-romana nas e das gramáticas normativas brasileiras consagra e enrijece um recorte da descrição da língua, associando língua à escrita padrão (MOURA NEVES, 2005). O tratamento dos modos verbais não é exceção: o modo subjuntivo é compreendido no âmbito da morfologia, apresentado como um morfe carregado de valores nocionais, tais como incerteza, suposição, probabilidade, condição; por oposição, as noções de certeza, realidade e factualidade são atribuídas ao modo indicativo (BECHARA, 2006; CEGALLA, 2007; CUNHA; CINTRA, 2007).

A natureza sintática do subjuntivo é delineada, nessas mesmas gramáticas, em um item denominado **contextos de emprego**. Ainda assim, em uma rápida

leitura dessas gramáticas, o estudo do subjuntivo está alocado na morfologia, especificamente na classe de palavras destinada aos verbos. Na esteira das gramáticas normativas estão muitos livros didáticos, que perpetuam essa visão fortemente morfológica dos modos verbais e, em especial, do modo subjuntivo, foco da discussão empreendida neste artigo.

Na contramão das gramáticas normativas e de alguns livros didáticos, encontram-se posicionamentos amparados por um debate de cunho linguístico e baseados em uma análise empírica, registrados na literatura tanto ligada ao início da Linguística no Brasil quanto na literatura publicada em recentes gramáticas de usos, por exemplo (CAMARA JR., 1974, 1986, 2002; CASTILHO, 2010; MOURA NEVES, 2000; PERINI, 1996, 2006; SAID ALI, 1971). Para alguns linguistas, o subjuntivo apresenta-se como uma “servidão gramatical”, sendo exigido em determinados contextos, como verbos de natureza volitiva (querer, esperar) (CAMARA JR., 1986).

A categoria morfológica já estaria esvaziada do ponto de vista de valores nocionais no indo-europeu (CAMARA JR., 1974; PERINI, 1996, 2006), estando a atitude do falante fora da estrutura mórfica. Reflexão semelhante pode ser encontrada em Castilho (2010, 438), segundo o qual “uma operação linguística tão importante quanto é a avaliação sobre o que estamos falando, ao mesmo tempo em que falamos, não poderia ser entregue apenas à morfologia do verbo”.

Diante disso, Camara Jr. (2002, p. 97) destaca que a semântica dos verbos em português “é talvez onde melhor se evidencia a incapacidade dos métodos da gramática tradicional para fazer justiça a uma interpretação adequada

do sistema gramatical português”. Said ali (1971) já salientava a complexidade envolta no modo verbal. Para ele, saber que o subjuntivo, em oposição ao indicativo, é considerado o modo da incerteza, da suposição, não é suficiente para definir o próprio modo subjuntivo.

Gramáticas de base empírica, como a de Moura Neves (2000) avançam na discussão acerca dos modos verbais. A título de ilustração, trazemos à tona o contexto das orações adverbiais concessivas, que permite, segundo consta em algumas gramáticas normativas, tanto o uso do subjuntivo quanto o do indicativo, cada qual assinalando valores nocionais específicos: incerteza e certeza, respectivamente. Moura Neves (2000) apresenta exemplos de concessivas, especialmente as introduzidas por *se bem que* e *apesar (de) que*, não em um contexto de subordinação, porém de uma oração autônoma. Na leitura da autora, casos como esse indicam uma reorientação da interpretação de algumas concessivas, que passam a ser vistas como um adendo, um realce, uma observação.

Ademais, desde o ano 2000, tem se avolumado o número de pesquisas acerca do modo subjuntivo, especialmente centradas na variação (COSTA, 1990; ROCHA, 1997; PIMPÃO, 1999; ALVES NETO, 2000; GONÇALVES, 2003; DOMINGOS, 2004; GUIRALDELLI, 2007; SANTOS, 2005; MEIRA, 2006; CARVALHO, 2007; FAGUNDES, 2007; OLIVEIRA, 2007; VIEIRA, 2007; ALVES, 2009; REIS, 2010; BARBOSA, 2011; PIMPÃO, 2012; SANTOS, 2014).

Este artigo tem dois objetivos: (i) empreender uma revisão acerca do espaço destinado ao modo subjuntivo em livros didáticos de diferentes períodos e de distintas orientações teóricas e (ii) apresentar possibilidades de trabalho com o subjuntivo em sala de aula com base em

resultados de pesquisas variacionistas. Desses objetivos, emergem os seguintes questionamentos:

- 1) Em qual ano do Ensino Fundamental a distinção dos modos verbais é apresentada?
- 2) O modo subjuntivo é tratado estritamente do ponto de vista morfológico?
- 3) Como a discussão acerca do modo subjuntivo é conduzida?
- 4) Como o modo subjuntivo poderia ser abordado na sala de aula?

Tendo em vista que os livros didáticos podem ser constantemente renovados, espera-se que, pelo menos alguns exemplares, especialmente aqueles elaborados por linguistas, situem o modo subjuntivo no escopo da semântica e da pragmática, destinando seu estudo aos anos finais do Ensino Fundamental devido ao grau de complexidade exigido. Considerado a categoria marcada, o uso do subjuntivo pode ser observado, de modo geral, em sequências argumentativas, que, por sua natureza mais opinativa e, portanto, mais abstrata, exigem um maior grau de complexidade linguística e cognitiva.

Na primeira seção, procedemos a uma revisão do modo subjuntivo em alguns livros didáticos, seguida pela revisão do fenômeno em pesquisas de cunho variacionista conduzidas com dados reais de uso do português brasileiro. Destinamos a terceira seção à articulação desses dois paradigmas, tecendo considerações acerca de desafios e possibilidades. Seguem-se as considerações finais.

O subjuntivo em livros didáticos

Conforme informações disponíveis no portal do Ministério da Educação sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o objetivo da distribuição das coleções de livros didáticos aos alunos das escolas brasileiras no âmbito da Educação Básica centra-se no apoio ao trabalho pedagógico dos professores. A cada três anos, uma chamada pública para interessados em submeter propostas de livro didático é divulgada, sendo as obras selecionadas incluídas no Guia do Livro Didático. As escolas recebem os materiais desde que estes estejam inscritos no PNLD e tenham sido aprovados em avaliações pedagógicas. Na sequência, o contexto de apresentação do subjuntivo é delineado com base na análise de três exemplares de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental e dois exemplares para o Ensino Médio. Procuramos variar no ano de referência do PNLD e na perspectiva teórica dos autores.

PNLD do Ensino Fundamental

Soares (2002), na obra direcionada a alunos da 5ª série (PNLD de 2008), discute questões gramaticais em uma seção intitulada reflexão sobre a língua. Em uma dessas seções, aborda o imperfeito do subjuntivo e o futuro do subjuntivo em contexto de oração condicional introduzida pelo conector **se** com o objetivo de “levar o aluno a refletir sobre estruturas linguísticas que expressam *condição*” (SOARES, 2002, p. 115). O texto motivador a partir do qual as condicionais são discutidas abarca esse tipo de oração, que em geral aparece em sequências argumentativas. Isso evidencia uma preocupação em explorar as potencialidades linguísticas oferecidas pelo texto trabalhado em sala.

A autora, ao optar por uma gramática de uso, afirma

que se evita “um estudo formal de natureza sintática (uma “análise sintática”) ou de natureza morfológica (tempos e modos verbais), e põe-se o foco no aspecto semântico, isto é, na relação de dependência semântica entre as proposições” (SOARES, 2002, p. 115). Inclusive, não há referência aos conteúdos linguísticos no sumário da obra. Dessa abordagem do ensino de português, é possível observar uma concepção de língua como discurso e o texto como sendo o *locus* de ensino.

Alves e Conselvan (2012), com a publicação direcionada a alunos do 7º ano (PNLD 2014, 2015, 2016), abordam os três tempos do modo subjuntivo a partir de diferentes gêneros: tirinha, anúncio e peleja/desafio (este último gênero da poesia popular, segundo as autoras). Na obra, o presente e o futuro do subjuntivo são usados para expressar incerteza, suposição, hipótese, porém, alertam as autoras, o modo verbal vem acompanhado de expressões como: quero que, é necessário que, convém que, talvez, quando. Diferentemente do que ocorre nas gramáticas normativas e em alguns livros didáticos, ao imperfeito não é associado valor de incerteza, porém de condição ou concessão. Isso é interessante, pois, em um dos exemplos, há marca morfológica de imperfeito de subjuntivo, mesmo sem a noção de incerteza que, em geral, está atrelada a esse modo verbal – “Embora caminhasse rápido, não chegaria a tempo para a peça de teatro” (ALVES; CONSELVAN, 2012, p. 49).

Na obra coletiva Projeto Araribá, da 8ª série (PNLD de 2008, 2009, 2010), os três processos de subordinação – orações substantiva, adjetiva e adverbial – são revisados, porém o subjuntivo sequer é mencionado. Constrói-se a revisão dos conteúdos por meio de exercícios estruturais, com ênfase na identificação e classificação de orações.

PNLD do Ensino Médio

Na publicação de Cereja e Magalhães (2005), com selo certificação do PNLD 2009, o período composto é abordado, contemplando os três tipos de subordinação: substantivas, adjetivas e adverbiais. As classificações de cada tipo de período composto são apresentadas sem que haja referência ao modo subjuntivo, muito comum nesses contextos, especialmente nas orações adverbiais. Nessa obra, ainda é discutida a sequência textual dissertativa-argumentativa e gêneros que as abarcam, como a carta de leitor, o debate público, além da crônica, gênero que tende a contemplar sequência narrativas.

A obra de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), aprovada pelo PNLD para os anos de 2012, 2013 e 2014, além de unidades destinadas à literatura, são contempladas as dez classes de palavras. Na classe destinada aos verbos, o subjuntivo é apresentado como uma de suas flexões: a de modo. O subjuntivo é definido como “o conteúdo do enunciado é tomado, pelo falante, como duvidoso, hipotético, incerto” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2008, p. 408). Na sequência, as autoras os seguintes exemplos: “Espero que você traga o material que eu pedi. Eu ficaria agradecida se você me ajudasse a terminar os exercícios de matemática. Quando o Brasil resolver seus problemas sociais, todos os cidadãos terão uma vida melhor.” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2008, p. 408).

Ainda que os exemplos estejam situados em contexto de subordinação – oração substantiva e oração adverbial –, não há uma discussão acerca da importância da estrutura sintática no uso do subjuntivo, o que parece indicar um ponto de vista estritamente morfológico do livro didático. Nos capítulos direcionados à produção de textos, são

abordados alguns gêneros de natureza argumentativa: carta argumentativa¹, carta do leitor², artigo de opinião e editorial. O destaque para a linguagem em cada um desses gêneros centra-se na possibilidade ou não de usar a 1ª pessoa do singular e em escolhas lexicais mais ou menos livres.

Resumindo, a proposta de Soares (2002), destinada a um público da 5ª série, propõe um ensino reflexivo, sendo o subjuntivo não é nomeado, porém discutido a partir de seu uso em sequências argumentativas do texto motivador. Nessa esteira, porém conjugando aspectos sintáticos, está a obra do 7º ano de Alves e Conselvan (2012), que igualmente abordam esse modo verbal a partir de diferentes gêneros, sem usá-los como pretexto.

Na 8ª série (Projeto Araribá), está previsto o trabalho com o período composto, porém o subjuntivo não é mencionado, a despeito da importância do tipo de oração subordinada tão evidenciada nos estudos variacionistas. A mesma abordagem pode ser observada na publicação para o Ensino Médio de Cereja e Magalhães (2005). Na segunda obra do Ensino Médio, o tratamento do subjuntivo está alocado na classe de palavras.

O subjuntivo nos estudos variacionistas

1 “A carta argumentativa é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira.” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2008, p. 611)

2 “Há outro contexto em que cartas semelhantes às argumentativas são tornadas públicas: as seções “cartas do leitor” dos jornais e revistas. Esses textos apresentam algumas diferenças em relação às cartas argumentativas. A principal delas é que não costumam se dirigir a um interlocutor específico, mas sim ao órgão da imprensa no qual serão publicadas.” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2008, p. 612)

Resultados de pesquisas variacionistas realizadas com base na análise de dados reais do português brasileiro, em especial dados de fala, apontam a relevância estatística de grupos de fatores de natureza semântica e pragmática associadas ao uso do subjuntivo, e, em menor escala, variáveis no âmbito da morfologia. Conforme mencionado, o subjuntivo, ainda que concebido sob o ponto de vista pragmático nas gramáticas normativas e em apenas um livro didático, está alocado no capítulo destinado às classes de palavras. A dificuldade que se impõe é desvincular valores nocionais, como incerteza, hipótese, da morfologia verbal de subjuntivo (PALMER, 1986), o que já se observa em alguns livros didáticos.

Concebido, de forma geral, sob esse viés morfológico, seria esperado que resultados de pesquisas variacionistas evidenciassem a correlação entre o subjuntivo e variáveis de natureza morfológica, como **conjugação verbal, padrão do verbo** (regular, irregular e anômalo), **pessoa e saliência fônica** (esta última no âmbito morfofonológico), o que não ocorre em muitos estudos. Diferentemente, e de forma geral, são três as variáveis com significância estatística nas pesquisas: grupos de fatores associados à modalidade, à carga semântica do predicado matriz e ao tipo de oração (por exemplo, oração substantiva, oração adjetiva, oração adverbial, oração com o item **talvez**).

Esse panorama inicial já situa o subjuntivo no escopo da sintaxe, semântica e pragmática, constituindo a morfologia do modo o resultado da conjunção desses aspectos. As gramáticas normativas já registram a importância da sintaxe ao listarem os contextos de uso do subjuntivo. Entretanto, nos estudos sociolinguísticos (e mesmo nas gramáticas normativas), parece haver uma sobreposição entre sintaxe e semântica. A estrutura

sintática de subordinação mostra-se importante na análise e discussão de casos do modo subjuntivo não pela subordinação propriamente dita (o indicativo também ocorre na subordinação), porém pela semântica do verbo da oração matriz – no caso das orações substantivas –, pela conjunção – no caso das orações adverbiais e pela natureza do sintagma nominal – no caso das orações adjetivas.

Em uma perspectiva semântico-pragmática, encontram-se variáveis associadas a valores temporais e modais: contextos de projeção futura e de modalidade deôntica (modalidade da conduta, do desejo) constituem ambientes propícios ao uso do subjuntivo. Resultados para aspectos temporais e/ou modais são encontrados em Alves Neta (2000), Gonçalves (2003), Domingos (2004), Guiraldelli (2004), Santos (2004), Meira (2006), Carvalho (2007), Fagundes (2007), Vieira (2007), Reis (2010). Nesse sentido, uma situação projetada para o futuro favorece o uso desse modo verbal, assim como um contexto de modalidade deôntica.

Com relação a variáveis de natureza semântica, ganha destaque, nas pesquisas variacionistas, a **carga semântica do verbo ou do sintagma verbal**. Por exemplo, na pesquisa de Rocha (1997), os percentuais mais elevados para subjuntivo encontram-se sob o escopo de verbos bicondicional (duvidar, ser possível), implicativo negativo (impedir) e não factivo-volitivo (querer, esperar), os dois primeiros com 80% de aplicação para o subjuntivo e o último, com 74%. Também a não-factualidade mostrou-se um contexto preferencial ao uso do subjuntivo na pesquisa realizada por Costa (1990).

Resultados aproximados são encontrados no estudo desenvolvido por Santos (2004), Meira (2006), Carvalho

(2007), Oliveira (2007), Barbosa (2011), Santos (2014). As gramáticas normativas igualmente abordam os verbos que constituem contextos de uso do subjuntivo. O diferencial das pesquisas variacionistas está na importância concedida aos valores semânticos desses verbos, para além do item lexical propriamente dito. Por fim, com relação a variáveis de natureza sintática, desponta o **tipo de oração**, especialmente as orações substantivas como ambiente preferencial de uso do subjuntivo (ALVES NETA, 2000; SANTOS, 2004; FAGUNDES, 2007, ALVES, 2009). Não se nega, entretanto, a relação entre a oração substantiva e a carga semântica do verbo da matriz. É possível que, em alguns estudos, o **tipo de oração** obtenha relevância estatística devido ao verbo da matriz.

Desafios e possibilidades

Em hipótese alguma desejamos sugerir que os livros didáticos consultados não sejam adequados para a prática do professor em sala de aula. Não constitui objetivo deste trabalho empreender uma avaliação desses materiais, nem mesmo meramente discutir como o modo subjuntivo é tratado. É preciso conceber os livros didáticos, como afirma Bunzen (2005, p. 560), um gênero discursivo “que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); e por isso não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a que se destina”. Não se pode ignorar que os livros didáticos, assim como qualquer outro gênero, estão ancorados em uma determinada época, refletindo estilos de pensamento e determinadas concepções.

Independentemente do livro didático adotado, torna-se fundamental mudar a concepção de ensino, pois assim

“poderemos utilizar os diversos materiais produzidos para a escola de uma maneira mais reflexiva” (BUNZEN, 2001, p. 37). Nesse sentido, também a metalinguagem, fortemente manifestada nas gramáticas normativas, deve ceder espaço ao trabalho com gênero em sala de aula associado à gramática com o objetivo de contribuir para o contínuo processo de letramento e o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007).

O *locus* de análise passa a ser o texto, porém não como pretexto para a identificação e classificação de constituintes gramaticais, e sim como ponto de partida e o ponto de chegada para as aulas de língua portuguesa, especialmente a obra de Soares (2002). A diversidade de gênero ganha espaço nessa concepção de gramática, oficializada, na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007; ABREU; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016).

Com os avanços dos estudos linguísticos e a publicação dos documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa, a dinâmica em sala de aula deve ser reorientada na direção do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e da percepção da gramática como essencial no trabalho com diferentes gêneros e contextos de uso da língua. A meta é tornar o aluno proficiente em sua própria língua, capaz de, mediante o domínio do funcionamento da língua, ler, compreender e produzir textos em diferentes gêneros (ABREU; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016).

Pode-se afirmar que o projeto é ambicioso, especialmente se considerarmos que até a publicação dos PCN as aulas de língua concentravam-se em identificar e

classificar constituintes gramaticais e se admitirmos que muitos professores, e mesmo recém egressos dos cursos de Letras, sentem dificuldade na transposição da teoria para a prática. Importantes tornam-se as publicações que têm se dedicado a apresentar propostas de planejamento em diferentes níveis da gramática, como na fonologia, na morfologia e na sintaxe. A obra organizada por Abreu e Sperança-Criscuolo (2016) assume a língua como interação e a estrutura gramatical como parte da tessitura do texto, ancorado em um determinado contexto sócio-histórico-cultural e produto da negociação entre os interlocutores.

Não resta dúvida de que a gramática normativa é ultrapassada, apresenta incoerências e por vezes mostra-se ingênua. Os professores reconhecem essas fragilidades, porém ainda não há uma alternativa para a gramática normativa. Isso não quer dizer que seja necessária outra gramática para substituí-la; o que se espera, ao contrário, são propostas efetivas para o trabalho com gramática (PERINI, 2010). Urge pensarmos e publicarmos alternativas pedagógicas que possam orientar o trabalho do professor da Educação Básica. De acordo com Perini (2010), não compete ao professor ir constituindo sua gramática ao longo do seu percurso em sala de aula. O professor é “um profissional do ensino, e não um linguista” (PERINI, 2010, p. 5). Pesquisas dessa natureza cabem aos pesquisadores que atuam nas universidades, contribuindo com a formação inicial de futuros professores.

Segundo o Perini (2010, p. 5), a gramática normativa apresenta três pontos frágeis: “sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes”. Para o autor, uma gramática somente será satisfatória quando esses três aspectos forem

devidamente repensados. O autor vai além, destacando a necessidade de se repensar os fundamentos do ensino: Quais os objetivos do ensino? Como conseguir atingi-los?

Discutir a gramática no texto implica uma concepção de gramática ancorada, no uso, nos propósitos comunicativos. Concebendo-se a língua como interação, a prática de gramática em sala de aula é conduzida de uma determinada maneira, distinta da prática cuja concepção de língua subjacente pressuponha um conjunto de regras a serem seguidas e outras, eliminadas. O trabalho pedagógico, nesse sentido, está atravessado pela concepção de língua que norteia o ensino. Nessa direção, Bezerra e Reinaldo (2013) identificam três abordagens da análise linguística: a conservadora, a conciliadora e a inovadora.

A perspectiva conservadora enfatiza a nomenclatura e a classificação gramatical, tendo como escopo de análise a palavra ou a frase e sendo o texto utilizado como pretexto. A perspectiva conciliadora propõe a conciliação entre a tradição gramatical e os estudos linguísticos. Ainda que os tópicos gramaticais sigam a proposta da gramática normativa, há um espaço em que esse mesmo tópico está associado à construção textual. A perspectiva inovadora, por sua vez, assume a concepção de língua como interação comunicativa. E dessa forma, os tópicos gramaticais, a reflexão linguística, são abordados como decorrência de uma seleção de textos.

Por exemplo, em sala de aula, o tratamento do subjuntivo deve estar em sintonia com determinados gêneros e adequado, em grau de complexidade, aos anos escolares (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007). Desde o 6º ano, por exemplo, os usos do subjuntivo podem ser apresentados aos alunos com base no trabalho com gêneros de grau de

complexidade cognitiva menor, como receitas de culinária e fábulas. As receitas constituem um ambiente propício a determinados ambientes sintáticos de subjuntivo, como as orações temporais, as finais, e, por vezes, as condicionais, sendo a dinâmica conduzida nos moldes do que faz Soares (2002).

Avançando um ou dois anos escolares, no trabalho com o gênero cartas ao leitor, contextos de uso do subjuntivo podem ser explorados. De forma geral, esse gênero é marcado pela grande expressividade do escritor, favorecendo o aparecimento de contextos de orações substantivas. Algumas dessas orações conduzem ao subjuntivo, como aquelas sob o escopo de verbos de volição (desejo, espero, quero); outras tendem a inibir esse modo, como aquelas sob o escopo de verbos de cognição (penso, acredito, julgo, suponho).

Mais adiante nos anos escolares, ao tratar de gêneros de base argumentativa, o professor pode trabalhar com a contra-argumentação como uma estratégia argumentativa. Esse contexto favorece o uso de orações concessivas, muitas das quais podem levar ao subjuntivo. Dada o uso menos presente do subjuntivo nesse contexto, o professor ainda pode empreender um debate sobre variação linguística. Pode, ainda, discutir casos em que a oração concessiva desprende-se da oração matriz/principal e constitui uma oração autônoma, reconfigurando-se como um adendo, conforme mostra Moura Neves (2000).

Conforme exposto, o subjuntivo, assim como quaisquer outros conteúdos, não precisa estar situado em determinado ano escolar; pode, antes, perpassar diferentes gêneros e atravessar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tendo o texto como *lócus* de trabalho, o próprio texto direcionará os aspectos gramaticais a serem

explorados, tendo sempre em vista o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Claro está que o trabalho em sala de aula sob o ponto de vista da perspectiva inovadora ainda não se tornou prática corrente (BEZERRA; REINALDO, 2013; BUNZEN, 2001). Para os autores, ainda que o professor tenha uma concepção mais alargada de língua, de modo a contemplar o funcionamento das formas linguísticas na interação comunicativa, permanece a dificuldade de como abordar os conteúdos gramaticais em sala, sejam no nível fonológico, morfológico, morfossintático ou semântico, e ainda mais no nível pragmático. É necessário, nesse caso, reorientar a concepção de ensino (BUNZEN, 2001).

Certo está que uma mudança de paradigma não se efetiva de forma abrupta. É necessário um trabalho gradual, e talvez lento, motivado pela concepção de língua e de gramática como atividades constitutivas da comunicação, ancoradas, por sua vez, em processos cognitivos de percepção do mundo externo. A mudança do olhar do professor para o objeto de investigação nas aulas de Língua Portuguesa certamente propiciará um caminho para que novas práticas sejam incorporadas à dinâmica da sala de aula. Bunzen (2001) vai além, afirmando a necessidade de se mudar a concepção de ensino.

Cabe destacar que essa mudança de paradigma não depende única e exclusivamente do professor. A gestão escolar tem um papel decisivo nessa ação, estimulada, não se pode esquecer, por políticas linguísticas, seja na esfera estadual, seja na esfera municipal, que almejem um ensino de língua portuguesa voltado para práticas de letramento. A proposta poderia ser, portanto, promover um exercício de reflexão linguística a partir de uma perspectiva dos gêneros. Nesse sentido, um dos objetivos das aulas

de língua portuguesa passaria a ser o desenvolvimento da competência comunicativa, da competência leitora do aluno.

Considerações finais

Os objetivos perseguidos desde o início do trabalho foram alcançados, bem como as questões propostas foram respondidas. Foi possível não somente empreender uma análise acerca da abordagem do modo subjuntivo nos livros didáticos, como também propor possibilidades de trabalho com esse modo verbal em sala de aula, tendo como base a leitura reflexiva dos próprios livros didáticos e resultados de pesquisas variacionistas.

A leitura dos livros didáticos permitiu perceber que o subjuntivo não é considerado, de modo geral, estritamente do ponto de vista morfológico. Contextos sintáticos de uso e mesmo aspectos pragmáticos foram considerados, sem que, muitas vezes, a terminologia **subjuntivo** fosse destacada. O subjuntivo tende a ser discutido a partir de determinados gêneros textuais e em sequências textuais com projeção futura, perspectiva alinhada aos estudos variacionistas. E a distinção de modo aparece em uma das obras do Ensino Médio no âmbito da morfologia.

Com o ensino direcionado para práticas de letramento, o professor não será um leitor ingênuo das gramáticas normativas e dos livros didáticos, o que lhe permitirá redirecionar suas aulas quando necessário. Não se propôs, neste trabalho, a eliminação dessas obras do cotidiano da sala de aula; antes, propôs-se a condução do subjuntivo alinhada a pesquisas variacionistas e à sua natureza de categoria marcada, podendo ser cada vez mais discutido em sala de aula à medida que a complexidade

cognitiva dos textos aumenta. Os desafios são muitos, mas as possibilidades estão se descortinando.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Volume 2. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (Orgs.) **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

ALVES, R. F. **A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade**. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALVES, R. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**. 7ª ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

ALVES NETA, A. **O uso de formas do indicativo por formas do subjuntivo no português brasileiro**. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BARBOSA, A. F. **Alternância de formas indicativas e subjuntivas na fala de Vitória (ES)**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2013.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 557-562, 2005.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Ao pé da Letra**, 3.1, p. 35-46, 2001.

CAMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. ed. Petrópolis: Vo-

zes, 2002.

_____. **Princípios de linguística geral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CARVALHO, H. M. de. **A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri**. 2007. 158f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. Volume 3 (Médio). 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

COSTA, I. B. **O verbo na fala de camponeses: um estudo de variação**. 1990. 223f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DOMINGOS, R. de F. As. **Variação no uso do pretérito imperfeito (indicativo e subjuntivo) na função de contemporaneidade a um ponto de referência passado**. 2004. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FAGUNDES, E. D. **As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Letras) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GONÇALVES, J. R. **Considerações sobre a flutuação no emprego do subjuntivo em contextos orais do Português do**

Brasil. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GUIRALDELLI, L. A. **O modo subjuntivo e a expressão das modalidades epistêmica, deontica e volitiva.** 2004. 104f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

MEIRA, V. **O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro.** 2006. 317f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MOURA NEVES, M. H. **A vertente grega da gramática tradicional:** uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. “PCN à luz do funcionalismo linguístico”. In: **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2007.

PALMER, F. **Mood and modality.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Para uma nova gramática do português.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Princípios de linguística descritiva:** introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMPÃO, T. S. **Uso variável do presente no modo subjuntivo:** uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX. 2012. 350f. Tese (Tese de Doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **Variação no presente do modo subjuntivo:** uma abor-

dagem discursivo-pragmática. 1999. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PNLD. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle. Acesso em: 25 set. 2017.

Projeto Araribá: Português – obra coletiva. 8ª série. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. C. **O uso do modo verbal em estruturas de complementação no português do Brasil**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

REIS, D. L. **O uso do futuro do subjuntivo**: um estudo funcionalista sobre verbo e modalidade. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROCHA, R. C. **A alternância indicativo/subjuntivo nas orações subordinadas substantivas em português**. 1997. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculos, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

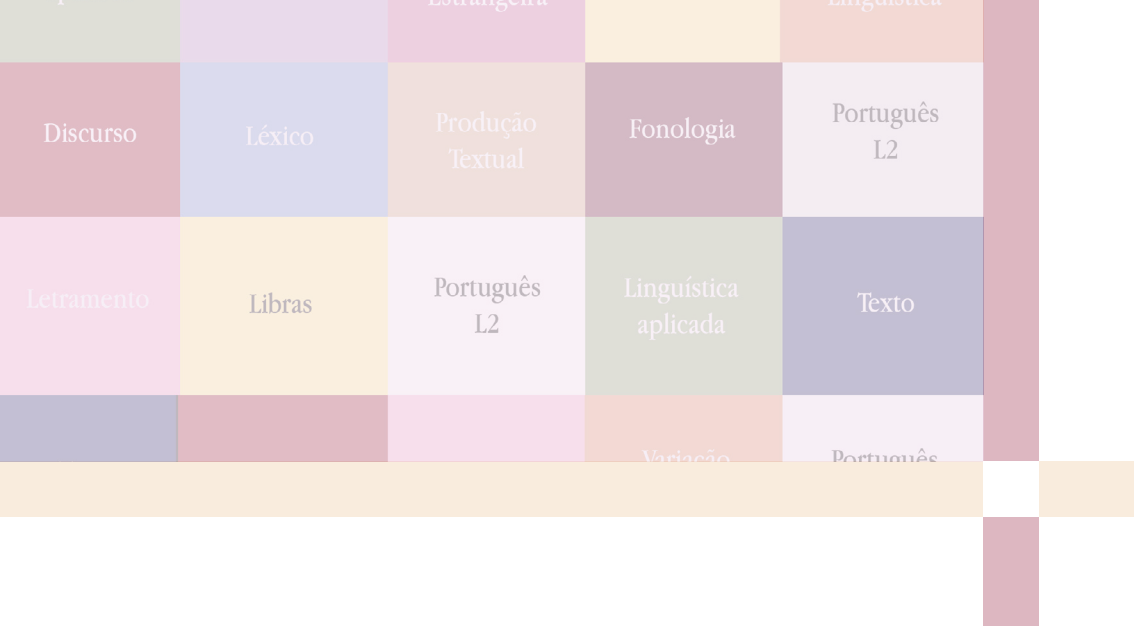
SANTOS, W. **A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, R. M. A. **O uso variável do modo subjuntivo em estruturas complexas**. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. 1. ed.

São Paulo: Moderna, 2002.

VIEIRA, M. M. M. **Alternância no uso dos modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas substantivas**: uma comparação entre o português do Brasil e o francês do Canadá. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PELO VIÉS DOS GÊNEROS MULTIMODAIS:
FORMAÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO
TEXTUAL EM FOCO

DULCE CASSOL TAGLIANI

LAYS PEDROSO PEREIRA

Dando sequência à discussão...

Pode parecer estranho iniciar um texto sugerindo a continuidade de uma discussão, mas, na verdade, é exatamente isso que vamos fazer. Dar continuidade, assim como tantos outros trabalhos, a uma discussão que parece não se esgotar: ensino de Língua Portuguesa e variáveis que incidem sobre essa prática.

Olhando para um passado não tão distante, que apresenta a trajetória de constituição da disciplina de Língua Portuguesa (LP), podemos compreender em que medida o atual processo de ensino e aprendizagem está ancorado nos moldes tradicionais, que preconizavam um estudo sobre a gramática, seguindo o padrão de estudos

da língua latina. Mesmo com a repercussão positiva de pesquisas da área de Linguística Aplicada, principalmente, percebemos o quanto as práticas contemporâneas de linguagem se voltam para esse passado e o atualizam. Pesquisas que dão conta dessa realidade (GERALDI, 1985; BRITO, 1997, entre outras) vêm sendo socializadas desde a década de 80 do século passado, por isso a ideia de continuidade das discussões mencionada no início desta seção.

Tais discussões, obviamente, estão inseridas também nos cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, em diferentes disciplinas, dependendo do currículo do curso. Há uma busca constante de desconstrução de um ensino com forte tradição gramatical e um firme propósito de repensar as práticas de linguagem em sala de aula, no sentido de que o processo de ensino e aprendizagem de LP possa fazer sentido para os sujeitos ali envolvidos.

É nesse contexto de sala de aula de um curso de formação inicial de professores que este trabalho foi pensado. Fruto de uma atividade desenvolvida, inicialmente, com alunos de graduação em Letras, vinculados às disciplinas de Práticas de Ensino de LP e Gêneros Textuais e Ensino, a proposta originou o projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa”, que está em andamento e envolve estudantes dos cursos de Letras, buscando lançar um outro olhar para as práticas de sala de aula e para a formação docente.

A proposta que deu origem ao projeto, ainda vinculada às disciplinas citadas, buscou verificar, num primeiro momento, em que medida as práticas de produção de textos escritos na escola envolviam diferentes gêneros

discursivos, no sentido de tomá-los como instrumentos de mediação entre as ações sociais e os objetos de ensino. Em outro momento, a proposta objetivou incentivar os acadêmicos a organizar atividades, na forma de uma sequência didática, fundamentados em Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para estudantes da educação básica, contemplando os gêneros multimodais e tendo como foco o processo de produção escrita.

Para isso, intensificamos as leituras relacionadas ao tema proposto, no sentido de ancorar teoricamente as atividades que seriam organizadas. Partimos do pressuposto de que a inserção de textos multimodais nas práticas de leitura e escrita representa uma contribuição significativa para as práticas de linguagem em sala de aula, no sentido de ampliar as capacidades de leitura e escrita dos estudantes, o que envolveu uma produtiva discussão sobre os letramentos múltiplos. Ressignificar os atos de ler e de escrever na escola desponta como fundamental, ao considerarmos leitura e escrita como práticas sociais vinculadas a uma sociedade imersa em tecnologias. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 39) menciona:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Nessa perspectiva, consideramos que há necessidade, no espaço escolar, de desenvolvimento de práticas de leitura

e produção de textos com novas configurações, em função da demanda do contexto em que estamos inseridos, uma sociedade fortemente ligada ao visual - sociedade como um sistema multimodal. As renovações metodológicas, nessa perspectiva, devem envolver, conforme Dionisio (2006, p. 141), as imagens, já que estas estão inseridas em qualquer prática social das quais participamos nas diferentes esferas sociais: “Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais”.

O papel do professor, nessa escola que se pretende “conectada”¹, é o de possibilitar aos estudantes o acesso a práticas de leitura e escrita mais complexas, que envolvam uma significativa diversidade de textos, de gêneros que circulam em diferentes esferas de atividade. Conforme Rojo (2013, p. 7), “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”. Este parece ser um grande desafio para os professores das diferentes áreas e, especialmente, para os professores de LP. Ao considerarmos o contexto de escolas públicas, sabemos que há uma grande heterogeneidade em termos de sujeitos que ali transitam. Diferenças sociais, culturais e econômicas, por exemplo, implicam diferenças no acesso aos recursos tecnológicos. A escola, dessa forma, tem a responsabilidade de atender

1 Estamos trazendo este termo considerando Rojo (2013, [orelha do livro]), que menciona “o impacto que as culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de línguas em contexto escolar ao apresentar os gêneros que circulam e são produzidos em ambiente digital, sugerindo-os como possíveis integrantes de um currículo destinado a jovens conectados, o que, talvez, vá ao encontro das expectativas e questionamentos de professores da educação básica que se perguntam o que fazer daqui por diante nas escolas de um mundo tecnológico e conectado”.

a essa demanda, constituindo-se no espaço de acesso à tecnologia por excelência. Conforme Silva (2016, p. 3):

A escola, enquanto instituição social, é convocada a refletir criticamente sobre as exigências da contemporaneidade. Se estamos presenciando estas inovações da tecnologia é de fundamental importância que a escola seja um tempo/espaço de reflexão sobre esses novos conhecimentos, novos processos, novas habilidades necessárias ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania.

Dentro dessa perspectiva, a formação inicial, e também a continuada, de professores destaca-se como de fundamental importância, visto que esse profissional deve estar atento aos avanços tecnológicos e desenvolver estratégias e habilidades para atender, no espaço escolar, às demandas relacionadas a essa sociedade multimodal. E os cursos de formação de professores, por essa razão, possuem papel fundamental, no sentido de envolver em seus currículos disciplinas e práticas plurais, que estejam em sintonia com as necessidades desses futuros profissionais e, conseqüentemente, da escola e de seus atores.

Aspectos discutidos com os acadêmicos

As discussões envolvidas neste processo buscaram envolver estudos referentes às diferentes práticas de linguagem de LP nas escolas. Buscamos apoio na Teoria dos Gêneros Discursivos e na Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, no sentido de fortalecer as discussões acerca dessa problemática questão envolvendo o ensino de língua portuguesa em boa parte das escolas públicas brasileiras. São problemas bastante amplos e

complexos, o que faz com que as discussões sobre o tema não se esgotem.

Com relação às práticas de produção de textos escritos na escola, um dos focos desta discussão, percebemos que elas permanecem fortemente marcadas por um trabalho voltado para a redação escolar (que se concentra basicamente na organização estrutural e nos aspectos linguísticos do texto – assimilação de técnicas), principalmente no ensino médio, em função de provas como o vestibular e o ENEM, configurando-se como práticas artificiais que desconsideram as necessidades de sujeitos inseridos em uma sociedade essencialmente multimodal.

Essa prática de ensino, constantemente legitimada pelas propostas de escrita dos concursos vestibulares e de algumas avaliações de rede, configura a **pedagogia da exploração temática**. São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita (BUNZEN, 2006, p. 148). [Grifo do autor]

Uma parte significativa das escolas ainda permanece “desconectada”, possivelmente por força de uma tradição que ainda permanece enraizada em algumas práticas escolares, como já mencionado neste texto. Em uma sociedade com formas de interação cada vez mais complexas, sugere-se, conforme Bunzen (2006, p. 158), que “o professor trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos [...]”. Tal tarefa, obviamente, não é fácil, visto que o trabalho com metalinguagem se sobrepõe a uma prática que se volte para a natureza dialógica da

linguagem. Importante destacar, ainda, que não são raros os casos em que há um grande descompasso (teórico) entre o que se espera em termos de práticas inovadoras e a formação docente; ou entre a base teórica envolvida na organização de materiais didáticos e a formação dos professores.

As discussões realizadas com os acadêmicos nos direcionaram para a inevitável questão: e a escola? Como poderia, então, organizar suas práticas de produção de textos? Pesquisadores da área, como Ribeiro (2015), afirmam que a escola pode desenvolver práticas que considerem todas as modalidades de linguagem, o que tornaria os estudantes capazes de “significar” a multimodalidade – produzir sentido, manejar linguagens.

É importante, por essa razão, refletir sobre estratégias para que a inserção de gêneros multimodais na escola se volte para o diálogo efetivo entre as diferentes linguagens, no sentido de construir sentidos para as diferentes modalidades de linguagem (por exemplo: princípios organizadores dos textos multimodais; planejamento das orientações de leitura dessas duas formas de linguagem; exigência de diferentes letramentos/âncoras textuais). É importante, então, que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações” (LEMKE, 2000, p. 269, conforme citado por DIONISIO, 2005, p. 172).

Por sua vez, Bunzen (2006) indica que as práticas de produção de textos deveriam ser percebidas como um processo ou um ato de elaboração de textos, o que ampliaria

as concepções de língua, de linguagem e de práticas de letramento organizadas e desenvolvidas na escola.

A preocupação volta-se agora muito mais para os contextos de produção e de recepção dos textos (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma etc.) [...] Nosso aluno deveria, ao produzir um texto, *assumir-se como locutor*. [...] os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar (BUNZEN, 2006, p. 149). [Grifos do autor]

O planejamento de projetos pedagógicos voltados para as práticas de leitura, discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos dentro desta proposta e, ainda, a produção e circulação social do texto pode, nesse sentido, em consonância com Lopes-Rossi (2005), criar condições para que o professor possa mediar atividades que levem os estudantes a se apropriarem das características discursivas e linguísticas de diferentes gêneros.

Imbuídos desse propósito é que as etapas seguintes do planejamento disciplinar foram desenvolvidas. A proposta de trabalho com os acadêmicos voltou-se para as sequências didáticas, que deveriam ser organizadas no sentido de mostrar aos estudantes da educação básica a composição do gênero, sua função social, seu propósito comunicativo, interlocutores previstos, configurações específicas de unidades linguísticas e condições de produção e circulação do texto. Foi desafiador para os acadêmicos e, ao mesmo tempo, um momento de compartilhamento de experiências, de conhecimentos, de frustrações, mas, acima de tudo, a percepção de que tudo isso é possível. O envolvimento desses futuros professores com a proposta

foi importante; assim como foi importante a percepção que eles tiveram de que certas coisas não existem, o que podemos e devemos fazer é conhecer o espaço escolar e os sujeitos ali envolvidos, no sentido de que essas experiências possam se refletir na organização de práticas de linguagem que façam sentido para esses sujeitos.

Mãos à obra...

Com base nas leituras e debates realizados (dentro do escopo das disciplinas), os estudantes foram estimulados a organizar uma sequência de atividades para estudantes da educação básica, com foco na produção de textos, passando necessariamente pela leitura. Algumas variáveis precisaram ser observadas, como a disponibilidade da escola para atender os acadêmicos, já que muitas escolas ou disponibilizaram uma ou duas horas/aula ou não abriram espaço para que os acadêmicos pudessem desenvolver suas atividades; e a carga horária das disciplinas de Práticas de Ensino de LP e Gêneros Textuais e Ensino, ambas semestrais, o que também dificultou a interação universidade/escola.

As propostas foram organizadas considerando a possibilidade de implementação de diversas práticas sociais, com base em diferentes gêneros textuais, e pensadas para diferentes séries de escolaridade. Em alguns casos, os acadêmicos tiveram oportunidade de realizar observações no espaço escolar, no sentido de conhecer a turma para a qual a proposta didática seria destinada. Para os acadêmicos, foi uma oportunidade de repensar as tradicionais práticas de ensino e aprendizagem de LP, lançando um olhar mais crítico e aberto para a relação linguagem e escola. Na sequência, apresentaremos apenas

uma das sequências didáticas organizadas, em função da restrição de espaço que temos.

A referida proposta, intitulada como “Do *Blog* ao *Vlog*: circulando e motivando a produção textual”², foi desenvolvida por uma acadêmica do terceiro semestre do curso de Letras Português/Inglês, considerando estudantes do segundo ano do ensino médio e teve como objetivos apresentar novos gêneros textuais aos estudantes, no sentido de ampliar seus conhecimentos e habilidades; produzir textos de diferentes gêneros, observando aspectos de conteúdo, estrutura comunicativa e configurações específicas de unidades linguísticas; veicular os textos produzidos em redes sociais, tornando-os públicos por meio da manutenção de um *blog* de resenhas e, posteriormente, de um *Vlog* (um canal no *YouTube*). As atividades foram organizadas etapas a serem desenvolvidas em, aproximadamente, um semestre. Com relação às expectativas da acadêmica, percebemos o firme propósito de proporcionar aos estudantes da educação básica o contato com diferentes usos de sua língua, de acordo com as diferentes situações discursivas; e desenvolver habilidades de leitura e escrita (e o gosto por essas práticas) – essencial para qualquer indivíduo/profissional.

Os conteúdos selecionados para o período de desenvolvimento da proposta envolvem diversos gêneros textuais, como resenha, romance, diário, exposição oral, poema, entre outros de interesse e necessidade dos estudantes; análise linguística, considerando os diferentes textos e suas condições de produção e circulação e, ainda, o trabalho com a compreensão de textos, considerando

2 A inclusão desta atividade neste texto foi autorizada pela autora.

a necessidade de ampliar a competência leitora dos estudantes.

Para o desenvolvimento da sequência de atividades, seria importante que a escola disponibilizasse alguns materiais, como os livros que seriam trabalhados (contaríamos com a biblioteca da escola, nesse sentido), a sala de informática, com computadores e internet e aparelhos de vídeo, para a gravação de vídeos – a gravação também poderia ser feita por meio de aparelhos de celular dos próprios estudantes. Ao professor, seria importante que tivesse conhecimento sobre esses aparelhos e sobre programas de edição, podendo contar com a ajuda de seus alunos ou de um técnico disponível na escola (neste caso devemos considerar o contexto em que a escola está inserida e ver a disponibilidade de materiais).

A proposta foi assim delineada: na etapa de preparação para o projeto (Etapa 1), o professor, ao início do semestre letivo, discutiria com os alunos questões relacionadas à teoria dos gêneros textuais, buscando uma aproximação com as práticas discursivas presentes na sociedade moderna, considerando as especificidades de domínios discursivos, função social, propósitos comunicativos, configurações linguísticas, entre outros aspectos. Num segundo momento, o professor apresentaria o gênero resenha, trazendo consigo a resenha de um romance e a de um jogo (os títulos não serão citados neste texto; a escolha pode variar de acordo com a turma e seus interesses). Após a leitura das resenhas, seria feita a análise das mesmas, destacando suas características. Seria, ainda, solicitada a produção de uma resenha, considerando os aspectos discutidos e envolvendo uma série, um filme, uma novela ou um jogo que tenham visto recentemente. A organização da sequência envolve outras etapas, que serão descritas a

seguir, sempre considerando o objetivo final da proposta, a circulação das produções dos alunos em um *blog* e em um *vlog*.

Numa segunda etapa, os estudantes trariam suas produções e seria realizada a leitura coletiva dos textos produzidos por eles e posterior reflexão sobre as dimensões constitutivas do gênero. Após a reflexão, os alunos reescreveriam o texto, modificando os aspectos inadequados apontados pelos colegas e pelo professor. A leitura dos textos e a reflexão coletiva foram pensadas como alternativas para auxiliar os alunos menos engajados, que escrevem pouco (por diferentes razões), a se motivarem e, então, se envolver de forma mais efetiva com o processo de escrita. Já no processo de reescrita, os alunos contariam com o apoio do professor, diferentemente da primeira escrita, que foi realizada fora da escola. Após a produção dos textos, o professor levaria os alunos para a sala de informática, apresentaria um *blog* de resenhas (previamente selecionado) e determinaria um tempo para que fizessem a leitura e observassem os elementos constituintes do *blog*. Na sequência, proporia aos alunos que suas resenhas fossem socializadas em um *blog*, que poderia ser criado com as mesmas características daquele analisado, podendo conter imagens e vídeos escolhidos por eles.

Na etapa seguinte (3), o professor organizaria a turma em grupos e entregaria a descrição de alguns romances a cada grupo. A escolha dos textos dependeria do conhecimento do professor em relação à turma e da disponibilidade na biblioteca da escola. Essas descrições fariam referência ao autor/autora das obras e sobre o contexto em que foram escritas. Os textos seriam discutidos por cada grupo e, na sequência, apresentados aos demais,

com a mediação do professor, que poderia complementar as informações. O próximo passo seria levar a turma para a biblioteca para que cada aluno pudesse retirar o livro sobre o qual discutiu em aula. Haveria necessidade de elaboração, por parte do professor, de um cronograma de leitura. Também haveria o momento para leitura durante a aula. É importante que a escola possa oportunizar um tempo para leitura. Essa prática de leitura contaria com a mediação do professor, que poderia auxiliar com questões de vocabulário, por exemplo.

Com as leituras em andamento, seria iniciada a quarta etapa, quando o professor apresentaria as características do gênero textual em questão: temática, composição e configurações das unidades linguísticas. Também nesta etapa, os alunos seriam incentivados a organizar o texto que apresentaria o *blog* criado por eles para divulgação dos textos da turma. Alguns exemplares de textos desta natureza seriam apresentados para discussão das características. A sala de informática seria novamente o espaço para que a turma pudesse pesquisar ou criar a imagem que serviria de perfil para o *blog*. Algumas ideias de imagens seriam selecionadas para que eles pudessem optar por uma delas.

Na etapa cinco, na sequência das atividades desenvolvidas e considerando que boa parte dos textos já teriam sido lidos (supõe-se que os estudantes estariam na segunda semana de leitura das obras), o professor criaria uma roda de conversas com a turma, objetivando, com isso, a apresentação de um resumo parcial da obra (questões referentes ao tema, personagens, espaço, tempo, linguagem, entre outras, poderiam ser destacadas). Ainda nesta etapa, o professor levaria um artigo de opinião envolvendo a temática de um dos romances que estão

sendo lidos. A discussão seria promovida de acordo com um roteiro básico de perguntas. As características desse gênero seriam apontadas e discutidas; a produção de um artigo de opinião referente ao tema discutido seria solicitada. O processo de reescrita seria implementado com base ou na leitura coletiva/reflexões da turma ou nas observações específicas feitas apenas pelo professor. Os artigos seriam socializados no *blog* da turma. Essa sequência de atividades poderia ser feita enquanto os romances estivessem sendo lidos, textos do mesmo gênero seriam produzidos com cada uma das temáticas dos romances e seriam, também, postados no *blog*.

Já na etapa seis, com todos os romances lidos, seria organizada uma nova roda de conversas para a reflexão sobre as leituras já finalizadas. Na sequência, os alunos produziram uma resenha crítica sobre as obras que leram, podendo relacionar com as obras de seus colegas. Depois disso, a turma faria a leitura coletiva, a reflexão sobre possíveis inadequações (também indicadas pelo professor) e a reescrita. As resenhas seriam postadas no *blog* da turma.

Considerando, agora, a proposta de criação de um *vlog*, a etapa sete contemplaria atividades focadas na exposição oral. Nesta etapa, então, o professor levaria a turma para a sala de informática para assistir a um vídeo-resenha, momento em que seria apresentado à turma, pelo professor, o gênero de exposição oral, com destaque para suas características. Depois da discussão, o professor proporia a progressão do projeto com o *blog*, levando a turma à criação de um canal no *YouTube*. Neste canal, os estudantes circulariam as resenhas produzidas na etapa anterior. O objetivo seria de que os estudantes se apropriassem das características do gênero e não se

limitassem à oralização das resenhas escritas (os alunos mais inibidos teriam a chance de não se expor, mas esperase que se entusiasmassem após a postagem dos primeiros vídeos de seus colegas). A exposição oral da resenha seria organizada pelo estudante que a produziu, com a mediação do professor, que destacaria o caráter multimodal do gênero em questão: os gestos, a entonação de sua voz, suas expressões faciais, o ambiente, entre outros aspectos. As gravações poderiam ser feitas na própria sala de aula (ou em outro ambiente escolhido pelos estudantes), em um horário reservado e sem a possibilidade de interferência sonora, o que poderia prejudicar o processo de produção.

Na etapa seguinte (oito), a turma iria para a sala de informática para assistir aos vídeos de seus colegas. Um roteiro de observações seria disponibilizado pelo professor, no sentido de orientar a produção dos próximos vídeos. Num segundo momento desta etapa, seria introduzido o gênero cartaz, objetivando a divulgação do *blog* e do *vlog* da turma no espaço escolar. Seria apresentado um exemplar do gênero para discussão de suas características. Em grupos, os estudantes criariam cartazes para serem afixados no espaço escolar, no sentido de incentivar a leitura dos textos postados. Esta atividade finaliza a sequência didática, que poderia ser reiniciada a partir da leitura de outras obras ou textos de outros gêneros; também haveria a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, que integraria as diversas faces de um mesmo tema e superaria a fragmentação de conteúdos e de ideias.

Considerando os aspectos avaliativos relacionados às atividades, é importante considerar a proposta pedagógica e suas múltiplas finalidades. A avaliação, nesse sentido, foi pensada em consonância com os pressupostos de Leal (2003, p. 30), que assim se manifesta:

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajuda-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las.

Por essa razão, a sequência organizada apresenta-se de forma aberta e flexível, por considerarmos a necessidade de observar as questões de avaliação recém referidas. Alguns aspectos do processo foram inicialmente indicados como parâmetro de avaliação, mas, certamente, não seriam os únicos: o desenvolvimento das atividades que seriam feitas a partir das discussões em sala de aula, os textos produzidos em suas diferentes etapas, o atendimento ao cronograma de leitura, a responsabilidade ao realizar as atividades e o comprometimento com a pesquisa de materiais para serem trabalhados por todos da classe.

Reflexões sobre a prática

A proposta apresentada busca indicar possibilidades de leitura e produção de *blogs* e *vlogs*, adequadas à sala de aula, ao considerar a viabilização de práticas que proporcionam o conhecimento das principais marcas constitutivas dos gêneros envolvidos. A expectativa gerada pela proposta também considera a possibilidade de contribuir para práticas de linguagem voltadas para a formação de um leitor e produtor de textos mais proficiente,

visto que diferentes práticas de letramento associam-se a diferentes instâncias sociais. É uma proposta complexa, que envolve muita dedicação dos agentes envolvidos, mas foi pensada com base em estratégias pedagógicas focadas nas práticas sociais – mobilização de gêneros diversos. Certamente temos consciência das implicações relacionadas à implementação de novas práticas de linguagem na escola. Também estamos cientes de que a sugestão apresentada pode sofrer alterações ao longo do processo, já que foi pensada de forma aberta e flexível, como já mencionado.

Por envolver diferentes gêneros, em diferentes suportes, configura-se como uma possibilidade de ampliar as habilidades discursivas dos estudantes, saindo da produção tradicional da redação para fins escolares e focando na prática de produção de textos multimodais, por exemplo, passando pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do aluno, no sentido de que possa atuar em diferentes esferas de participação social. Tais práticas ficam extremamente prejudicadas se o ensino focar unicamente na organização e nos aspectos linguísticos dos textos (LOPES-ROSSI, 2012).

O poder de ler (competência leitora) e de escrever se amplia, uma vez que, em função das novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita surgem “novos escritos”, conforme Rojo (2017). Dessa forma, leitores e produtores de textos desenvolvem habilidades mais complexas, podendo participar de forma ativa e crítica da comunidade em que está inserido.

Por outro lado, e tão importante quanto, considerando o processo de formação inicial de professores da educação básica, percebemos, ao longo do processo, o quanto esses

acadêmicos carecem de um vínculo mais efetivo com a escola, no sentido de estarem envolvidos em práticas de letramento contextualmente situadas. As reflexões oriundas das práticas e dos estudos desenvolvidos com os acadêmicos deixam transparecer a angústia por se sentirem acuados frente a um “animal mitológico”. Nas palavras da acadêmica cujo trabalho foi aqui descrito:

“Por mais irônico que pareça, em certas vezes, a sala de aula real (aquela na qual trabalharemos após nos formarmos, do ensino fundamental ou médio) é como um animal mitológico para a licenciatura, o qual só terá a sua existência comprovada no fim da graduação. Enquanto aprende teorias linguísticas e a respeito de seus estudiosos, o aluno de Letras talvez se questione sobre como o conteúdo que está sendo apresentado lhe será útil na sua atividade docente futura, mas ele poderá ser aconselhado a ‘deixar isso para depois’. O ‘depois’ a que me refiro significa o estágio supervisionado de Língua Portuguesa, momento em que o graduando entra em contato com o conteúdo que deverá introduzir e com a sala de aula. Em outras palavras, o animal mitológico é encarado nos olhos.

Tal contato, caso seja o primeiro do graduando em Letras, pode ser a recompensa esperada pelos anos de estudo, a profissão dos seus sonhos, ou algo realmente traumatizante, que o fará questionar-se sobre sua profissão. Para que este momento de estágio não funcione como uma ‘peneira’ na licenciatura, as discussões sobre o ensino de língua portuguesa e os caminhos das novas concepções didáticas acerca do estudo de língua devem ocorrer à exaustão na universidade.

Eu tive muita sorte como aluna. No primeiro ano da minha graduação, me foi dada a chance de participar do PIBID de Língua Portuguesa, projeto no qual eu pude

planejar atividades junto com as professoras regentes e aplicá-las na sala de aula, sempre recebendo conselhos e orientações. Para mim, este foi o momento da recompensa; para alguns colegas que entraram comigo, o momento de perceber que não era o que eles desejavam.

As discussões que tivemos na disciplina de Gêneros textuais e ensino, no primeiro semestre de 2017, me fizeram refletir não só sobre questões teóricas, mas a respeito do tipo de profissional que eu quero me tornar para os meus alunos e o acesso aos diferentes usos da linguagem que eu posso compartilhar com eles. Além disso, o fato de eu estar no PIBID de Língua Portuguesa me possibilitou intercambiar informações da sala de aula da escola para a sala de aula da universidade, e vice-versa, o que me fez um bem enorme. Aos colegas que não tiveram a mesma sorte que eu, de estar no PIBID, pude perceber que os debates sobre o uso dos gêneros textuais na escola ‘abriram a mente’ deles para novas possibilidades de trabalho com a língua. Essa minha percepção ficou comprovada na apresentação das sequências didáticas que fizemos, escolhendo um gênero principal para abordar. Eu vi meus futuros colegas de profissão apresentando propostas lindas, que trabalhavam desde cartões postais a *tweets* do *Twitter*, para apresentar *Flash fictions* (ou minicontos, em português). E, para mim, produzir o projeto didático que foi apresentado neste capítulo foi de grande satisfação, pois eu pude vê-lo acontecer. Com a ajuda da professora, eu fui orientada a preencher todas as lacunas existentes em uma escola pública, e por ‘lacunas’ eu quero dizer ‘carências’, tanto físicas quanto de tempo, como livros que não existem na biblioteca ou como cronogramas constantemente alterados. Todas as discussões na disciplina, que levaram a este trabalho final, me ajudaram a ‘pensar fora da caixa’ na hora de criar minhas atividades para as aulas de português, tanto as que me são requisitadas na universidade quanto

as que eu proponho no PIBID. Ainda na metade da minha graduação de licenciatura, já posso dizer que encarei o bicho ‘sala de aula’ nos olhos respeitosamente, estudei-o, analisei-o e, agora, nos damos muito bem”.

O depoimento reproduzido mostra claramente a necessidade de os cursos de formação de professores e de currículos estarem dialogando com o contexto escolar. Essa interlocução é fundamental, considerando as transformações pelas quais a sociedade passa. É um processo natural. E a escola também se transforma; os sujeitos que lá circulam, obviamente, não são os mesmos de anos e décadas atrás. Porém, em muitas situações, o ensino se mantém o mesmo.

Um processo de ensino e aprendizagem mediado por um professor com formação adequada às necessidades de seu alunado destaca-se como imprescindível, considerando-se uma sociedade fortemente marcada pelas diferentes tecnologias, pelos diferentes usos e funções de uma linguagem cada vez mais multimodal. Em função disso, “é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 22), no sentido de ampliar habilidades de uso das diferentes linguagens.

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da proposta das disciplinas de Práticas de Ensino em LP e Gêneros Textuais e Ensino nos direcionam para resultados significativos referentes à formação de professores e suas práticas de linguagem. As propostas apresentadas, aqui representadas pela sequência didática da estudante de Letras Português/Inglês, evidenciam o entendimento, por

parte dos estudantes, de algumas concepções basilares vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem de LP. Eles perceberam que, em sua atuação, necessariamente farão escolhas, que envolvem, entre outras questões, objetivos de ensino, concepção de língua e de linguagem, estratégias metodológicas, isso tudo sendo perpassado por questões culturais, políticas e ideológicas, visto que esses futuros professores estão, assim como a escola, os gestores, os estudantes e os materiais didáticos, sócio-historicamente situados. A expectativa dos acadêmicos é que, trabalhando deste modo, os alunos tenham maior contato com diferentes usos de sua língua, aprendendo a se adequar à multiplicidade de situações discursivas; além de adquirirem gosto pela leitura e pela escrita, o que é essencial para qualquer profissão que eles decidam seguir.

Para fechar este trabalho, mas não a discussão, pensamos que o gráfico que segue representa a necessidade de criação de estratégias que possam integrar, na escola, as variáveis envolvidas em um ensino comprometido com a formação cidadã dos estudantes.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DIONISIO, Â. P. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985[1984].

LEAL, T. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 19-31.

LOPES-ROSSI, M. A. (org). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté/SP: Editora Cabral, 2002.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KAROWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória

ria, PR: Kaygangue, 2005).

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PRETTO, N. (org.). **Globalização & organização**: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

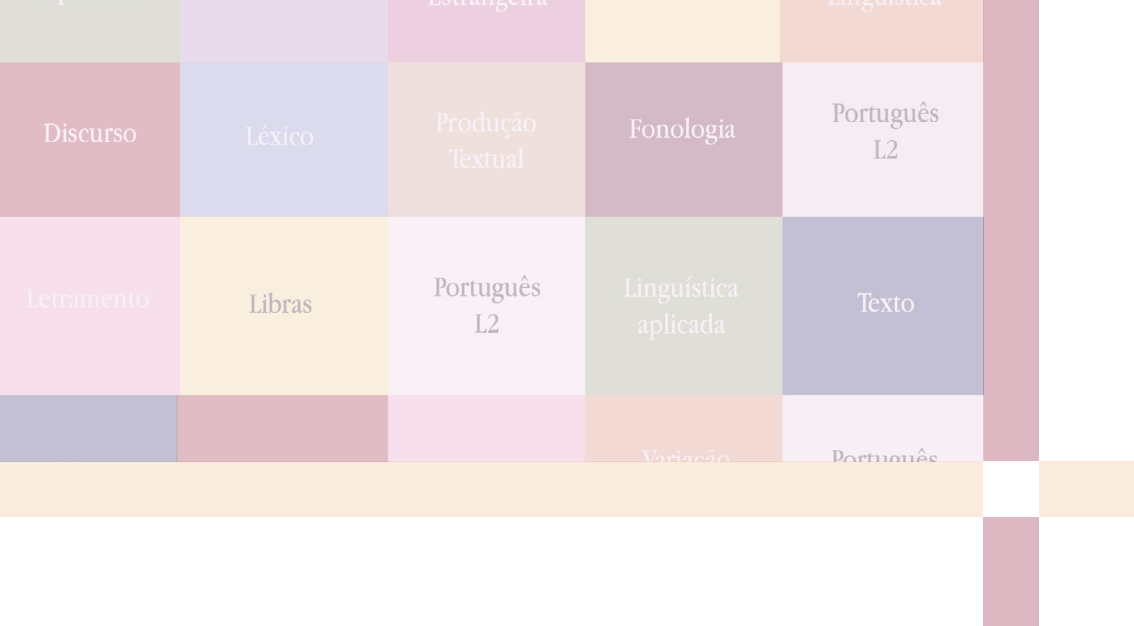
RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje. **Revista texto livre**: linguagem e tecnologia. V. 8, n.1, 2015, p. 112-123.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.). **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Textos multimodais. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M. (orgs.). Glossário CEALE. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 30 jul. 2017.

SILVA, F. D. O. O professor frente as novas tecnologias e as Implicações no trabalho docente. **III CONEDU** (Congresso Nacional de Educação). http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID4989_19082016035853.pdf. Acesso em 14 set. 2017.



O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO
CONCEITUAL EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE
ENSINO E APRENDIZAGEM

SABATHA CATOIA DIAS

A educação escolar é, indiscutivelmente, central para o desenvolvimento dos sujeitos, em especial no que concerne à sua atuação em prol de uma formação humana integral, ocupada com o alargamento das representações subjetivas dos indivíduos sobre si e sobre o mundo. Eixo constituinte do trabalho escolar, a educação linguística ocupa espaço relevante nesse processo, senão por outras razões, por sua especificidade no trato com a língua, instrumento por meio do qual o ser humano se constitui nas relações interpessoais das quais participa.

A leitura, entendida aqui como prática social, consiste em uma das atividades humanas com a qual se ocupa a disciplina de Língua Portuguesa no que tange ao desenvolvimento de sujeitos leitores, respondentes ativos à *palavra outra* que se materializa em textos pertencentes

a *gêneros do discurso* que circulam socialmente e por meio dos quais são instituídas relações intersubjetivas.

Levando em consideração a importância da leitura na formação crítica dos sujeitos em espaço escolar, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos da modalidade escrita da língua em muitos entornos sociais, pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço educativo, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, condições para que os alunos se familiarizem com diferentes práticas de linguagem, facultando-lhes acesso a diferentes representações de mundo, com vistas à reelaboração de conhecimentos instituídos e questionamento de valores estabelecidos.

Tal processo educacional orienta a discussão empreendida no presente capítulo que consiste em recorte de pesquisa materializada em Catoia Dias (2016). O *projeto de dizer* desse recorte volta-se, como será explicitado ao longo do texto, à reflexão acerca do processo de *apropriação* dos objetos culturais foco do *ato de dizer* em aulas de Português, em especial naquelas ocupadas com a leitura de textos.

Nesse intuito, delineamos este capítulo na ordem que segue: na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica do estudo; na segunda seção, explicitamos o percurso metodológico concernente à geração de dados; na seção seguinte, desenvolvemos a análise dos dados gerados; por fim, enunciamos as considerações finais.

O encontro de palavras à luz do ideário histórico-cultural

Pensar a educação para o *ato de ler* demanda, em

nossa compreensão, uma reflexão que contemple tal *ato* como *encontro* (PONZIO, 2010) do ‘eu’ e do ‘outro’ no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. E assim considerando, importa compreender *língua* como *lugar de interação*. Ela é o instrumento por meio do qual as relações interpessoais são instauradas, relações essas em que os sujeitos agem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, em um processo de ressignificações, provocando transformações sociais e individuais (GERALDI, 2010). A *língua*, assim concebida, não tem existência concreta fora da interação; medeia tais relações, as institui, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos.

Nesta abordagem, em que *língua* institui o *encontro* da *palavra outra* e da *outra palavra*, ela é concebida como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2007) tomado na cadeia ideológica. Nesse sentido, é possível afirmar que a língua se move ininterruptamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social; isso posto, compreendemos *língua* como *objeto social*.

O *encontro*, como compreendemos *leitura*, que se institui por meio da *língua*, é um *encontro* de singularidades que, nessa relação, historicizam-se. Assim concebendo, tomamos o *sujeito* – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sócio-historicamente situado. *Sujeito* corpóreo porque utilizando a língua, enunciando-se a alguém em um tempo histórico e em um espaço social específicos. *Sujeitos*, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares, uma vez que cada um é insubstituível em sua historicidade: “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 96). Nesse

sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir.

Cada um é único, mas único em relação ao *outro*, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, dialógico, produto social por só ‘se fazer’ e ‘ser’ nas tensões com outras singularidades. A outridade atua como um *horizonte social avaliativo*, oferecendo seu olhar sobre o *eu*, dando-lhe medidas. É nessa relação com a *alteridade* que o sujeito é convocado ao *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pelo outro; o *ato* que lhe compete exige sua assinatura, seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um *ato responsável*.

Sentir-se responsável pelo *ato* é reconhecê-lo, assiná-lo, dever este do sujeito, uma vez que, tal qual afirma Ponzio (2010), viver é responder, é assumir, a todo instante, uma posição axiológica frente a valores, auscultando a *palavra outra* por meio do *calar* – e não do *silenciar*, que pressupõe ausência de interlocutor (PONZIO, 2012) –, dando-lhe tempo, não sendo indiferente, vivendo a experiência, afirmando-a de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). É essa responsabilidade que comporta a singularidade, é ela que transforma uma ação (mecânica, repetitiva, possibilidade vazia) em *ato*, responsável, irrepetível, permeado de sentidos. O não-álibi no ser confere validade e sentido a cada significado e valor de outra forma abstrato, teórico, exclusivo do *mundo da cultura*; desenha uma face para o evento de outra maneira anônimo.

No que diz respeito à *palavra*, é a célula viva da enunciação e tem sempre a ver com a *palavra outra*, porque é escuta e se realiza nela. A *palavra*, em sua condição de

enunciado, quer ser escutada, busca uma compreensão ativa do outro, assim como objetiva responder à resposta em um processo ininterrupto de compartilhamento de sentidos na cadeia discursivo-ideológica. Nesse sentido, a escuta é elemento constitutivo da *palavra*; a *palavra* nasce a fim de ser ouvida e respondida, em um processo de alternância constitutivo do diálogo bakhtiniano. A escuta, portanto, não é exterior à *palavra*, uma concessão; é a própria arte da palavra, o seu modo peculiar de ser, é a condição para o *encontro*.

Vale mencionar que a ideia de sujeito social, resultado das relações humanas é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Segundo Vigotski (2007), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, nos *encontros*, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma sua realidade intrapsíquica, acarretando o processo de *desenvolvimento*; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo sujeito, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta (DUARTE, 2013), parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para seus novos *encontros*.

Sujeito, assim, é tomado na tensão entre singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014) e Duarte (2013) sobre o *genérico humano* nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a *leitura* como *ato de ler* cuja formação implica *encontro* de sujeitos historicizados.

Enfoque dialógico entre cognição e relação humana

Vigotski discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, concebendo a interação como o centro da constituição do sujeito. Estabelecer como origem das funções psíquicas superiores as relações entre indivíduos não implica desconsiderar a dimensão biológica das ações humanas, pelo contrário, Vigotski (2007; VYGOTSKI, 2012) focaliza os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos, entretanto esclarece que processos biológicos elementares não são suficientes para que tais sujeitos se desenvolvam plenamente e se tornem seres humanos cognoscitivos. Faz-se necessário, para tanto, entrar em contato com o mundo e com os diferentes indivíduos ao longo do tempo, pois é só nesse contato que a aprendizagem acontece, aprendizagem esta que guia o desenvolvimento humano.

Vale, aqui, mencionar relações entre tais aprendizagem e desenvolvimento. Para o estudioso, o aprendizado tem a função de guiar o desenvolvimento do sujeito. Desde que é concebido, o ser humano passa por processos de aprendizagem em razão de ele ser e estar inserido num mundo governado por valores, crenças e atitudes que são por ele vivenciados e, conseqüentemente, em grande medida, por ele internalizados – acrescentamos: sob a refração de que trata Volóshinov (2009) e não sob forma de mera ‘aculturação’ passiva. Assim, o aprendizado se dá na interação social; com a apropriação de conhecimentos nessas interações, são criados variados processos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito.

Segundo esse ideário, todo saber ou conhecimento aprendido deve ser consubstanciado com o nível de

desenvolvimento do indivíduo, isto é, deve satisfazer e ativar funções existentes que se encontram em maturação. Em se tratando desse processo, Vigotski (2007) destaca as *Zonas de Desenvolvimento Real e Imediato*.

A remissão aos estudos vigotskianos justifica-se porque concebemos a linguagem como objeto social e fundamentamos teoricamente este estudo no imbricamento entre vivências sociais com as diferentes leituras (intersubjetividade) e desenvolvimento individual da compreensão leitora (intrassubjetividade). É nosso propósito, assim, pensar a educação para a compreensão leitora em se tratando de textos em *gêneros do discurso* diversos – educação esta que incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007) dos sujeitos – com base em uma teoria de aprendizagem que mantém relações estreitas com o desenvolvimento cognitivo tomado em suas implicações histórico-culturais.

À luz dessa perspectiva, tomamos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual, cognitivo se dá no bojo das vivências com distintas leituras, especialmente no *encontro* de leitor e autor, *encontro* este que conduz ao *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985).

Uma ação de ensino concebida à luz da articulação entre processos inter e intrassubjetivos, situados historicamente, faculta uma formação humana fundamentada na apropriação de conhecimentos com vistas à ressignificação das práticas de leitura dos sujeitos, tomando-os em suas singularidades, a fim de que se insiram em diferentes *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), participantes de eventos relacionados ao uso da língua variados, ressignificando a si e ao mundo.

No que diz respeito ao *ato de ler na esfera escolar*, especificamente, e cientes de implicações de diversas ordens que incidem direta ou indiretamente sobre a qualidade da formação escolar na contemporaneidade, tal propósito torna-se viável por meio de um trabalho ocupado, principalmente, com textos não familiares aos alunos, textos estes que causem estranhamento, certo incômodo, que movam o sujeito de seu lugar; usos da escrita dominantes, materializados em *gêneros do discurso secundários*, que facultem aos sujeitos olharem para o mundo e verem além do que é óbvio. O texto literário, especificamente, exerce esse papel, uma vez que libera a escrita de dizer segundo significados *a priori*, valores e relações prefixadas, ou seja, foge ao ‘ser assim’ do mundo; institui espaços de insubordinação em relação ao estabelecido, organizado segundo relações *funcionais*, resistindo à univocidade (PONZIO, 2010). À luz do ideário *histórico-cultural*, concebemos uma formação de sujeitos leitores na aula de Língua Portuguesa – aula, aqui, também concebida como *encontro* de palavras – que, em seus *atos responsáveis*, revozeiem já-ditos mergulhados no *grande tempo* refratando-os e ressignificando-os, imprimindo-lhes suas vozes, num processo contínuo e histórico de humanização.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa consistiu em um estudo de caso de tipo etnográfico, com abordagem qualitativa. Vale frisar que nosso intuito não foi fazer etnografia de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como observação participante, entrevista e análise documental, com base em vivências

empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008).

Com relação aos sujeitos participantes de pesquisa, contamos com duas docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos específicos de duas turmas de uma escola estadual representativa no município de Florianópolis/SC – uma classe de sétimo ano e uma classe de nono ano. Tendo selecionado as professoras e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas – uma de cada docente –, iniciamos, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: (1) aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes; (2) roda de conversa, contando com a presença das docentes participantes da pesquisa ; (3) observação de aulas acompanhada de notas de campo; (4) entrevista individual com cada uma das duas professoras; (5) entrevista individual com alunos das duas turmas; (6) roda de conversa com esses mesmos alunos – uma roda em cada turma; (7) observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; (8) entrevista com orientadora educacional responsável pelas duas turmas em questão; (9) entrevista com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa. O processo de geração se estendeu até o final do ano letivo de 2015 e, a partir dele, nos valem da triangulação de dados gerados por meio dos distintos instrumentos mencionados.

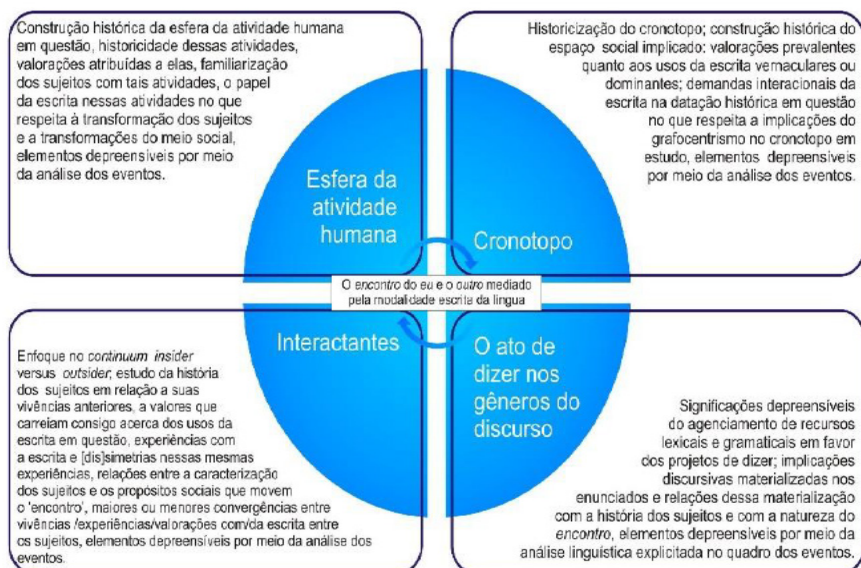
No que tange ao percurso analítico por nós empreendido após vivência no campo de estudo, conscientes de que não há categorias definidas *a priori* em pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso de tipo etnográfico, optamos por seguir um percurso de análise ancorado nas teorias apresentadas

anteriormente, na ciência de que a quantidade dos dados gerados foi volumosa e necessitava de uma sistematização que permitia analisá-la sob um enfoque específico. Foi, assim, nosso objetivo levar a termo o processo analítico valendo-nos de propostas delineadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um *Diagrama Integrado* (Figura 1) que representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos para estudos fundamentados no ideário histórico-cultural.

Figura 1: Diagrama Integrado



Práticas de letramento



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013)

Tal diagrama foi tomado como recurso metodológico analítico para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos *eventos* e às *práticas de letramento* que inferimos nas aulas em estudo. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico desta pesquisa no que diz respeito ao *encontro* que constitui, por um lado, a *aula de Português*, e por outro, o próprio *ato de ler*. Importa-nos, pois, o *encontro* de singularidades por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na leitura empreendida nessa aula. Conforme pode ser observado no *Diagrama Integrado* (Figura 1), estabelece-se uma inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, partes estas, a nosso ver, integradas em *relações ecológicas*.

No estudo, *eventos de letramento* descritos pelos participantes da pesquisa se eliciaram por meio das

interações promovidas nas rodas de conversa e nas entrevistas durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais *eventos* foram descritos por nós no intuito de compreendermos as *práticas de letramento* que subjazem a esses *eventos*.

A aprendizagem de objetos culturais foco do ato de dizer

Dada nossa imersão em campo no período já mencionado, compreendemos haver, nas aulas de Português das duas turmas, um olhar prevalentemente ocupado com questões alusivas à *gramática taxionômica* e/ou *normativa*, tanto em atividades de *produção textual* e de *leitura* de textos, quanto naquelas relativas ao ensino de tópicos gramaticais. Nesse sentido e considerando o que nos foi dado vivenciar no tocante aos objetos culturais evocados no *ato de dizer* nessas mesmas aulas, tanto quanto concebendo a aula de Língua Portuguesa como *encontro*, espaço de ensino e de aprendizagem, faremos, nesta seção, uma reflexão acerca do processo de *apropriação* desses objetos culturais por parte dos alunos participantes de pesquisa, em uma articulação entre os constituintes do *Diagrama Integrado*.

O trabalho com questões normativas se mostrou recorrente, tanto nos documentos por nós analisados – cadernos dos alunos, planejamentos anuais e livros didáticos –, nas aulas por nós vivenciadas, quanto nas vozes de alunos e docentes, o que, em nosso entendimento, coaduna com ações metodológicas características da tradição da *esfera escolar* (SAVIANI, 2008): cópia do quadro de giz seguida de exposição oral, posterior realização de exercícios de fixação; por fim, aplicação de prova; após a memorização efetiva de um conteúdo, outro se inicia, conforme relatado por um

dos alunos: “acaba um conteúdo e já vai pra outro”. Crucial mencionar a inquietação suscitada por essa recorrência e pela natureza desses conteúdos de ensino em alguns alunos com os quais convivemos. Acreditamos que tal inquietação possivelmente constitua causa – dentre outras – de não endereçamento da *atenção seletiva* por parte das turmas ao foco específico em estudo durante os *eventos de letramento*, remetendo a uma dissociação *cronotópica* entre ‘aula’ e ‘objetos culturais/metodologia a partir da qual eles são tomados’.

Importa lançar luzes sobre essa questão, pois entendemos haver uma intrínseca relação entre *apropriação conceitual* e *atenção seletiva*, tal qual concebidas por Vygotski (2012): o alcance do *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) à luz do ideário vigotskiano, que julgamos um dos objetivos centrais das ações docentes no interior da *esfera escolar*, requer, como condição *sine qua non*, endereçamento de *atenção* por parte do sujeito ao objeto cultural implicado na *aprendizagem* em questão. Assim, no que diz respeito ao olhar atento dos estudantes sobre os conteúdos constitutivos do *ato de dizer* em aula, apresentamos, em (1) a seguir, uma vinheta, sinalizando o *silenciar* (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) de alguns alunos em relação ao convite para o *encontro*. A vinheta configura, em linhas gerais, as aulas de Português de que participamos, visto que as caracterizações do *evento de letramento* nela descritas reiteraram-se frequentemente nessas aulas.

(1) A professora inicia a aula deslocando-se pela sala e pedindo para que os alunos peguem seus livros didáticos de Português, seus cadernos e continuem respondendo às atividades iniciadas na última aula. **Os alunos sentados ao fundo**

da sala permanecem interagindo entre si. A conversa paralela aumenta e alguns estudantes levantam de suas cadeiras, ficam em pé ou se locomovendo pela sala. A professora avisa que iniciará a correção, por conta de a dispersão sinalizar finalização do processo solicitado. (Diário de campo, sétimo ano, 2015).

Considerando o modo como propomos tomar o *evento de letramento*, tal qual materializado no *Diagrama Integrado*, para que as interações descritas em (1) constituam *eventos* dessa natureza, importam os quatro eixos: o *ato de dizer*, o *cronotopo*, a *esfera da atividade humana* e os *interactantes*. Em parte de (1), o *ato de dizer* configura-se por meio da leitura de um *poema* no livro didático nesta *esfera escolar* e neste *cronotopo* específico, que inferimos apresentar-se distintamente em relação ao *cronotopo* em que se inserem os alunos participantes de pesquisa quando desincumbidos do exercício de seu papel social (HELLER, 2014) de ‘estudante’. Já a professora é uma das *interactantes*, e o *ato* tem como finalidade a apropriação do objeto cultural em pauta – o gênero *poema*. Para que a interação constitua um *evento de letramento*, porém, é precípua que os sujeitos dela participantes assumam a condição de *interactantes*; ocorre que, em (1), apenas uma parcela da turma reconhece-se como tal. Trata-se de reações-resposta distintas, no sentido bakhtiniano do conceito, marcadas muitas delas pelo *silenciar* o que resulta, dentre outras razões, na quantidade de notas baixas atingidas nas avaliações desenvolvidas posteriormente e ao longo do ano.

Entendemos, na recorrência de notas baixas, como estando em xeque a *aprendizagem* dos objetos culturais nas especificidades com que se colocam ali. Vemos os

encontros como em processo de gestação, lembrando que temos entendido o *encontro* de professor e aluno(s) como condição *sine qua non* para o estabelecimento de *estados de intersubjetividade* (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015). Trata-se, nesse sentido, de pôr em questão a *aprendizagem* significativa, tal qual assumida em Vigotski (2007), pela qual torna-se *intrapsíquico* o que se dera, antes, na *intersubjetividade*, em que “A verdade em si deve tornar-se verdade para mim” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 87).

A não *apropriação* dos objetos culturais foco do *ato de dizer* reitera-se em roda de conversa com os alunos do sétimo ano, quando interrogamos acerca de conteúdos que, sob seus pontos de vista, haviam apresentado um grau maior de complexidade no que diz respeito à aprendizagem: “Eu não me lembro de mais nenhum, só me lembro do que eu tô estudando agora”. Interpretamos tal lembrança titubeante como estando em xeque o processo de *aprendizagem* de que vimos tratando. Durante a roda de conversa realizada com as professoras no início do processo de geração de dados, por sua vez, emergiram menções a ‘defasagem’ que os estudantes, em geral, teriam no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, quando levantada a questão sobre os desafios encontrados em sala de aula: “A minha maior preocupação é dar continuidade ao conteúdo programático. Porque a defasagem é MUITO grande...eles NÃO conhecem”.

Inferimos que a equanimidade entre os polos do *ensinar* e do *aprender* constitui um desafio no que tange às aulas de Língua Portuguesa em nosso campo de pesquisa, considerada a anunciada insuficiente *apropriação* por parte dos alunos em relação aos conteúdos programáticos escolares. Conforme temos apontado, as

ações metodológicas empreendidas nas duas turmas nesta *esfera da atividade humana* específica voltam-se, prevalentemente, para o trato de conteúdos *gramaticais normativos* e/ou *taxionômicos*, o que entendemos compor o foco da mencionada ‘defasagem’ registrada.

Questionamentos surgem nesse sentido: Como tal ‘defasagem’ ainda tem se colocado atualmente em espaços institucionais delineados pela reiteração do já-dito no que diz respeito a conteúdos gramaticais concebidos na tradição escolar? Seria resultado, talvez, da ocupação de nosso espaço-tempo escolar com uma circularidade que o esvazia (GERALDI, 2010)? Parece figurar como ‘pano de fundo’ o hiato entre (i) objetos culturais selecionados para o ensino e (ii) vivências com a linguagem que caracterizam os alunos, hiato este que tende a comprometer a *atenção seletiva* sobre os conteúdos evocados no *ato de dizer*, a *aprendizagem* efetiva e, por implicação, a razão de ser das aulas de Língua Portuguesa como tradicionalmente desenhadas.

Entendemos que, ao que parece, a despeito de trinta anos decorridos de discussões sobre um *ensino operacional e reflexivo de linguagem* (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), persiste uma ocupação com questões relativas a *configurações cronotópicas* pretéritas que tendem a incidir timidamente no desenvolvimento psíquico dos estudantes no que diz respeito à formação de produtores e leitores de textos, ocupação esta justificada pela complexidade que uma abordagem sociologista de língua parece oferecer à parte dos profissionais da área. Nesse lócus, uma *aprendizagem* significativa dos objetos culturais com que se trabalha nas aulas é um vir-a-ser para parcela dos alunos participantes de pesquisa, assim como de objetivações outras pelas quais se promoveria a *individualidade para*

si dos sujeitos (DUARTE, 2013), colocando em xeque a constituição da aula como *encontro* e uma configuração da educação escolar em linguagem comprometida com a formação humana omnilateral, como prevê a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014).

Importa, antes de adentrarmos em questões mais específicas relacionadas à posição dos alunos ante o processo de ensino, apontar para a abordagem cognitivista e estrutural suscitada no trato com o texto para ler, tal qual orienta o livro didático: são enfocados a estrutura do *poema* - aula descrita em (1) - e o assunto sobre o qual se lê ('sonho'), caracterizações de um trabalho empreendido com *gêneros do discurso* tomados como objetos ontológicos, tal qual adverte Geraldi (2010), em distinção a *suporte e esfera da atividade humana*, para compor a *artificialidade* que suscita a *representação* da vida antes da *afiguração*, no sentido indicado por L. Ponzio (2002), inerente a um *gênero do discurso* como esse: ele se desloca das razões pelas quais se historiciza nas relações intersubjetivas e ganha ênfase estrutural.

Além disso, no que tange ao trabalho de interpretação textual, problematizamos o que entendemos ser insularização no *cotidiano*: houve, em (1), uma conversa sucinta entre professora e alunos em que foram levantados sonhos, objetivos e dificuldades de vida das pessoas em geral, em uma breve reflexão no tocante ao tema e a questões do gênero *poema*. Britto (2012) sinaliza para uma tendência das aulas de linguagem de se aterem no que vemos como *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009), em detrimento de ressignificações das representações dos alunos, colocando sob escrutínio um processo escolar com esses contornos.

Entendemos que o ensino sistemático característico da *esfera escolar*, especialmente nos momentos em que é levada a termo a leitura de textos, tem de facultar aos sujeitos *apropriações* do que foi objetivado pelo *genérico humano* (HELLER, 2014; DUARTE, 2013), o que requer modificações nas funções psíquicas dos estudantes envolvidos. O ‘sonho’, tema abordado no *poema* lido pela turma, por exemplo, suscitaria tensionamento entre *letramentos vernaculares* e *dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998), na busca de ampliação das *práticas de letramento* dos estudantes e do seu desenvolvimento intelectual e social, em especial no que concerne aos “conhecimentos que transcendem as representações do viver cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 58). O enfoque genérico em experiências pessoais, assim, abdica de sobrelevar a historicização do sujeito tal qual delineada até ali, delegando a ações futuras o desenvolvimento desse mesmo sujeito no que respeita a sua formação leitora.

Em relação às respostas dos alunos às professoras nas aulas, encontramos maneiras distintas de realização, tais como evadir-se fisicamente da posição de ausculta, empreender interações que fogem ao *evento* em curso e posturas afins. Vale registrar que não é nosso intuito qualificar tais posturas como ‘indisciplinadas’. Concebemos esses comportamentos como materializações do desafio para a acolhida ao *outro*, postura silente que problematiza a condição dos alunos de interactantes dos *eventos* em curso. Interpretamos essa *diferença indiferente* como uma resposta, pois, assim como pontua Bakhtin (2010 [1920/24]), não há alibi para o ser, não há como esquivar-se de resposta. Esse *silenciar* em detrimento do *calar* (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) para a ausculta

da voz do *outro* constitui componente inviabilizador das possibilidades de *encontro*.

Apontamento relevante a se fazer é o que diz respeito à preferência dos estudantes, em geral, por atividades transpostas no quadro de giz àquelas presentes no livro didático. Quando lhes perguntamos o que eles achavam dos exercícios contidos no livro, enunciaram: “No que a professora faz parece que é mais simples, não que seja mais fácil, mas o jeito que a professora traz a gente entende melhor”. Considerando que a tônica do processo de ensino parecem ser categorias gramaticais e funções sintáticas, entendemos que os instrumentos e os *artefatos* que facultam um processo de *apropriação* que incida sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* – nas especificidades dos enfoques sobre os quais tal apropriação se projeta nessas aulas – serão aqueles que convergem mais efetivamente com a base de tal processo de ensino. Isso culmina no desabono, que encontramos nesse cenário, do livro didático adotado pela escola. Havia ali dissensão docente em relação à configuração em que este *artefato* se apresenta, na versão em uso, uma vez que seu conteúdo delineia-se – aparentemente, para um olhar com foco teórico menos atento – sob uma base outra em relação àquela do trabalho sistêmico de *língua* tal qual compreendemos se configurarem as aulas que observamos; entendemos que, caso o livro o fizesse explicitamente, não haveria endosso por parte do Programa Nacional do Livro Didático. Nesse sentido, inferimos que os exercícios transpostos no quadro de giz tendem a ser mais explícitos em comparação àqueles que constam no livro, na visão dos participantes de pesquisa, devido à natureza do trabalho escolar que se anuncia fundamentado em uma *gramática taxionômica* e/ou *prescritiva*, abordagem diferenciada da “gramática

textual” apresentada no livro didático da disciplina. A nosso ver, o cerne da questão se desloca da suposta complexidade do *artefato* e invoca a centralidade do embasamento teórico-metodológico das formações iniciais e continuadas que se materializam no *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Ainda no que diz respeito ao processo de *apropriação* e atentando à relação vigotskiana entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, o ato de aprender, mais especificamente na *esfera escolar*, delinea-se por meio da relação estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento orientada por um interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2007) que, no espaço da sala de aula, figura no papel do professor, responsável por facultar a subjetivação daquilo que se deu, anteriormente, na relação *intersubjetiva*. No que nos foi dado vivenciar na turma de nono ano, presenciamos em alguns momentos ações docentes que suscitam uma ancoragem mais espontaneísta – de base piagetiana talvez –, quer no que concerne às relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, ligadas ao enfoque da *prontidão* – os alunos não estariam prontos para uma abordagem tal qual o livro contém –, quer no que diz respeito à instauração de relações marcadas pela dualidade ‘sujeito-objeto de conhecimento’ na elucidação de dúvidas em determinadas atividades, bem como a momentos assinalados por procrastinação relativa à explanação conceitual.

Em âmbito escolar, a relação interpessoal de que trata Vigotski é aquela que se estabelece, especialmente, entre professor e alunos, tomados, estes últimos, como sujeitos em desenvolvimento no que tange a determinados objetos culturais. O professor, por seu turno, concebido como o interlocutor cujas vivências lhe facultam atuar como sujeito mais experiente no que diz respeito a objetos

culturais específicos que compõem os processos de ensino, provoca mudanças psíquicas em seus alunos e, por implicação, novas representações sobre o objeto de aprendizagem: de uma relação heterônoma, o aluno, ao se apropriar da objetivação em questão, passa a se relacionar autonomamente com o objeto cultural; alcança-se, em aula, o *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) e, por implicação, pontua-se a relevância do papel de professor nessa atividade mediadora. A sala de aula constitui, assim, lugar em que a *aprendizagem* move o *desenvolvimento psíquico* do sujeito (VIGOTSKI, 2007).

Em nosso entendimento, a *aprendizagem* de um objeto cultural tematizado no ensino requer *apropriação* efetiva desse mesmo objeto, processo em que figura como relevante o papel do professor, interlocutor mais experiente e responsável pela orientação conceitual. A nosso ver, assuntos elencados como relevantes para o trato com a linguagem nas aulas de Português exigem protagonismo docente no que diz respeito aos tensionamentos entre *conceitos científicos* e *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009), especialmente em relação às vivências com a linguagem que caracterizam os alunos.

Considerando o todo do que nos foi dado vivenciar, suscitam-se, neste momento, questionamentos acerca da operacionalidade da instituição de ensino escolar tal qual contemporaneamente configurada em uma sociedade crescentemente grafocêntrica (FISCHER, 2006; BRITTO, 2012), de modo geral, e das aulas de Língua Portuguesa no que concerne à formação de sujeitos leitores e produtores de texto, em sentido estrito. A *esfera escolar* tem efetivamente facultado a seus alunos a ampliação de suas *práticas de letramento* a fim de que participem de *eventos de letramento* outros nas variadas *esferas da atividade humana*? Essa

esfera específica tem atuado em prol de uma formação humana omnilateral, facultando o acesso a *objetivações* de domínios outros que não o *cotidiano* (HELLER, 2014), imprescindíveis para a formação da *individualidade para si* dos sujeitos (DUARTE, 2013)? Vários estudos têm nos levado a pensar que essas respostas parecem constituir, ainda, um desafio atual da educação em linguagem.

Considerações finais

Em convergência com esta última consideração, gostaríamos de reiterar, ao final deste capítulo, o tanto de já-ditos que ela contém, ponto exato no qual entendemos estar sua relevância: Por que, quase três décadas depois de amplas propostas de mudanças nas aulas de Língua Portuguesa em nível nacional, vemo-nos diante de tais relações de equalização entre ensino e aprendizagem? Estariam as formações inicial e continuada, elas próprias, instituindo um processo de dissimetria na equalização entre o que é ensinado aos [futuros] professores e o que é aprendido por eles? E, quanto ao livro didático de que se lança mão no espaço escolar, a forma como os conhecimentos gramaticais aí se afigura efetivamente está a serviço das práticas sociais de uso da língua ou implica, sob vários aspectos, escamotear a abordagem *normativa* e *taxionômica* em busca de convergir com a tradição escolar e assegurar a seleção e a consequente comercialização?

Esse é um tema particularmente importante porque convivemos com professoras formadas por universidades conceituadas e cuja atuação caracteriza-se pelo comprometimento profissional, pela ética, pela busca, pela inquietação. Convivemos também com alunos que, nas interações conosco, mostraram-se muito interessados em aprender, em auferir boas notas – mesmo que no

imediatismo e no produtivismo (SAVIANI, 2013) que caracterizam a tradição escolar; alunos que reconhecem o trabalho docente, ainda que sob configurações que os inquietam. Então, por que a dissimetria na equalização entre ensinar e aprender? E sobretudo por que ainda a opção por [tentar] ensinar conteúdos *gramaticais normativos* e *taxionômicos* e [tentar] aprendê-los? Essa, porém, não é a resposta que buscamos; nossa busca insistente é pela aula de Língua Portuguesa como lócus para *encontros* de leitores e autores de textos em diferentes gêneros do discurso. Em não vivenciando esse lócus, vimos necessariamente lidando com o que experienciamos em lugar dele, com o fito de compreender a complexidade desse cenário.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53]. p. 261-306.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DELLAGNELO, A. K. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FISCHER, S. R. Lendo o futuro. In: _____. **História da leitura**. São

Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

TOMAZONI, E. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

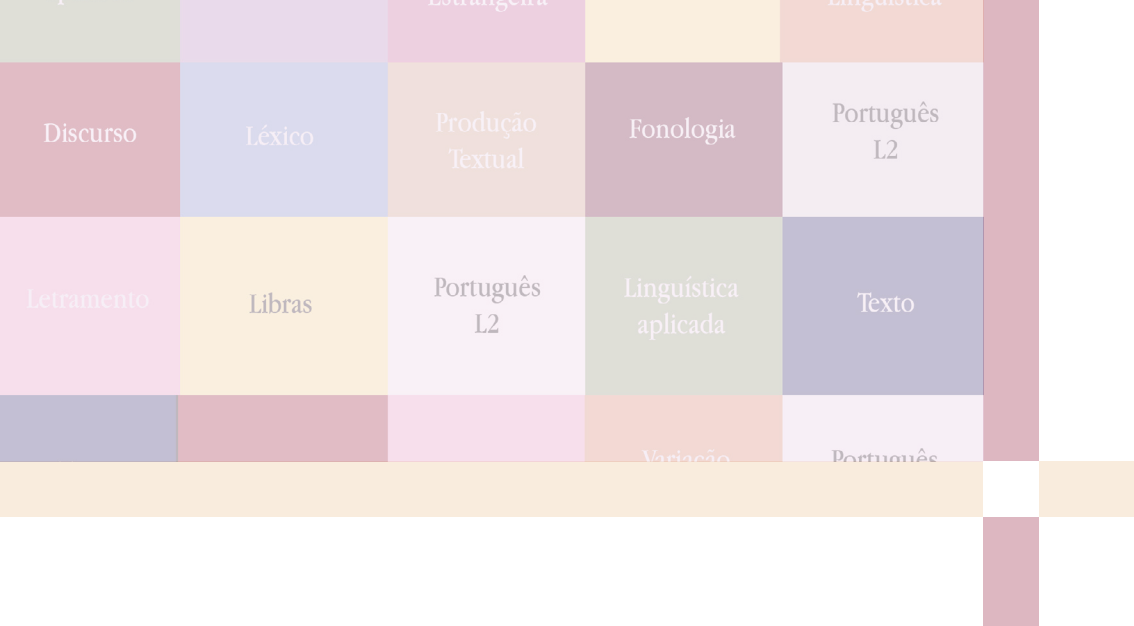
_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,

2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012.

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. 1. ed. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.



O LÉXICO NOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

MICHELLE VILARINHO

REBEKA DA SILVA AGUIAR

Discutiremos sobre aquisição e aprendizagem, a fim de apresentar reflexões teóricas acerca desses processos cognitivos aplicados ao léxico. Cumpre ressaltar que o tema aquisição da linguagem sempre despertou interesse de pesquisadores que desejavam compreender o desenvolvimento linguístico do homem. Sobre esse assunto, há duas abordagens linguísticas que contemplam o estudo da aquisição, a saber, a Teoria Gerativa e a Teoria Funcionalista. A primeira abordagem se baseia nos princípios de que a aquisição da linguagem é inata ao ser humano. A segunda abordagem se baseia nos princípios de que a aquisição da linguagem não ocorre num espaço vazio, mas, sim, num espaço de interação. Ressaltamos que, neste trabalho, o foco do estudo será a aquisição lexical e a aquisição terminológica, com base nos princípios do Funcionalismo. Apresentaremos as informações nas

seções a seguir: 1) aquisição e aprendizagem do léxico; 2) aquisição e aprendizagem da terminologia; 3) o dicionário como ferramenta de aquisição e aprendizagem lexical e terminológica.

Aquisição e aprendizagem do léxico

Como nosso estudo aborda questões da área de Léxico e Terminologia, iniciaremos apresentando o conceito de léxico. Segundo Castilho (2010, p. 110), “o léxico é um inventário (i) de categorias e subcategorias cognitivas; e (ii) de traços semânticos inerentes. Esse inventário é virtual, pré-verbal [...]”. Nessa perspectiva, o léxico é o arcabouço linguístico constituído de operações gramaticais e semânticas disponibilizadas na mente do falante para que ele possa se comunicar no contexto pragmático, à proporção que adquire dados linguísticos assentados na sociedade.

Considerando essas concepções iniciais, entendemos que o léxico se compõe de propriedades linguísticas e gramaticais que possibilitam o homem criar novas palavras, a esse processo dá-se o nome de lexicalização. De acordo com Castilho (2010, p. 110), “a lexicalização é a criação das palavras em que expressamos essas categorias e seus traços semânticos, transformando impulsos mentais em ondas sonoras, num mecanismo ainda bastante obscuro”. Os inventários são armazenados no cérebro do falante, de modo que possibilita a busca na memória das categorias e subcategorias cognitivas e os traços semânticos para compor o vocabulário. Cabe frisar que a memória humana é um repositório do léxico em que são armazenados todos os elementos linguísticos que podem ser ativados. Por isso, o léxico é virtual por se encontrar no espaço mental do sistema cognitivo e pré-verbal por anteceder aos atos

de fala do sujeito. Castilho (2010) também acrescenta que, enquanto o léxico é pré-verbal, o vocabulário é pós-verbal. Dessa forma, o primeiro é abstrato e mental e o segundo é concreto e físico. Após o entendimento da concepção de léxico, discutiremos sobre aquisição de léxico.

A aquisição de léxico pode ser definida como o processo cognitivo de compreensão do signo linguístico, de modo que são adquiridos o significante e o significado na mente do falante. Gomes (2007, p. 18) observa que a aquisição é “um processo no qual o ser humano [...] passa da ausência de expressão linguística à produção e interação de enunciados”. Esse processo cognitivo se concretiza à medida que o falante passa a organizar o léxico mental e que compreende como as estruturas frasais se organizam no fundo lexical¹ da língua. Se um falante de uma língua apenas ler o dicionário como estratégia de ampliação de vocabulário, as possibilidades de ele adquirir léxico são remotas, pois o falante precisa ter motivação da linguagem para incorporar novas palavras. Nesse sentido, sob o ponto de vista da abordagem funcionalista, cumpre ressaltar que o falante adquire o léxico no espaço de interação linguística, em função do uso.

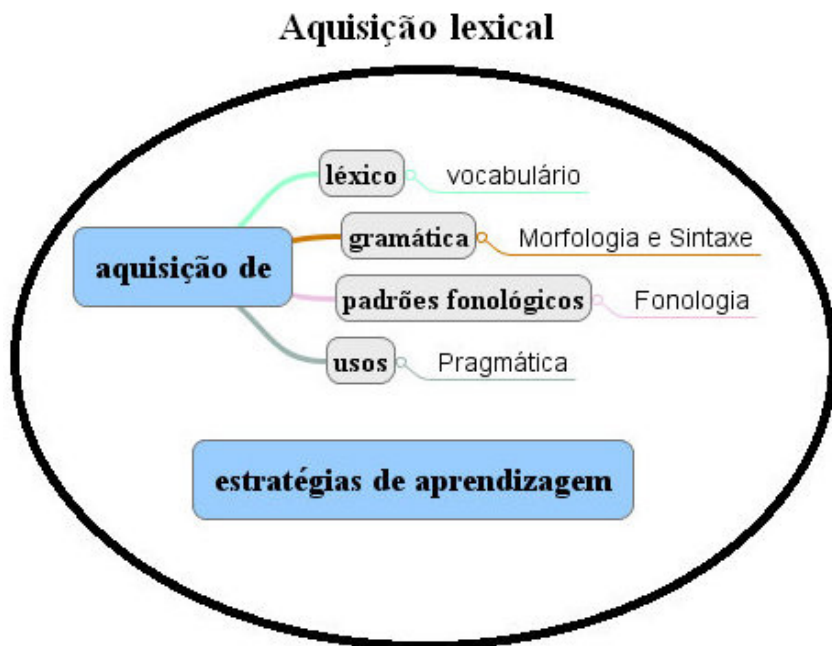
Assim sendo, os lexemas são entidades constituídas de estruturas linguísticas compostas de forma e função apropriadas para a comunicação. Concernente ao processo de aquisição lexical, na abordagem funcionalista, a gramática é uma entidade posterior, já que o falante adquire a linguagem no ato interlocutório. Desse modo, a constituição do significado e do sentido da gramática

1 O fundo lexical é o “componente no qual se acumulam todos os elementos léxicos de uma língua – predicados e palavras–, assim como as regras, por meio das quais é possível criar novas entidades de um modo produtivo” (FAULSTICH, 2012).

da língua é dependente das influências externas, pois as expressões linguísticas apresentam configurações funcionais que surgem no plano discursivo da língua. De acordo com Castilho (2010, p. 138), “para os funcionalistas, a gramática é uma entidade a *posteriori*, organizada por um conjunto de regras observáveis nos usos linguísticos, as quais emergem do discurso”.

Aquisição do léxico não pode ser confundida com aquisição lexical. A aquisição lexical envolve a compreensão do léxico e da gramática, de modo que constrói o fundo lexical. A aquisição lexical pode ser obtida por meio da aplicação de estratégias de aprendizagem. Entretanto, devido à abstração do processo de aquisição lexical, não há garantia de que a aquisição possa se concretizar por meio de estratégias de aprendizagem. Nosso pensamento, acerca da aquisição lexical, aparece na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Aquisição lexical



Fonte: Vilarinho (2013, p. 244)

A aquisição lexical se dá pela aquisição de léxico por meio de ampliação de vocabulário; pela aquisição de gramática por meio de estrutura morfológicas e sintáticas; pela aquisição dos padrões fonológicos por meio de estrutura fonológica; pela aquisição de usos por meio de estrutura pragmática. Para que ocorra a aquisição lexical, são empregadas estratégias de aprendizagem com vistas à aquisição lexical, gramatical, fonológica e pragmática que são competências a serem desenvolvidas.

No processo de aquisição lexical, o componente lexical é um filtro funcional, porque é pelo léxico que o falante se refere às coisas do mundo extralinguístico. Por isso, uma das funções do léxico é a referenciação. Podemos considerar que o falante adquiriu a língua, quando ele compreende as regras de funcionamento do fundo lexical, e, assim, sabe:

- i) escrever o significante e compreender o significado;
- ii) produzir enunciados com base nas combinações sintáticas, iii) pronunciar os enunciados em consonância com os padrões fonológicos previstos na língua-alvo, iv) formar palavras com base nas regras morfológicas; v) usar lexemas adequados ao contexto da situação comunicativa.

Então, a aquisição lexical é um mecanismo que torna o falante proficiente na língua-alvo. A aquisição lexical pode se concretizar por meio de aprendizagem de estruturas monitoradas, como a morfológica e a sintática.

Ademais, para que haja compreensão dos significados dos lexemas com os quais o aprendiz se deparará em situações de comunicação, “é necessária a aquisição de diferenças culturais de cada povo”, conforme Turazza (1998, p. 98). De acordo com essa autora, “a aquisição de vocabulário implica o implícito cultural” (TURAZZA, 1998, p. 98). Um exemplo disso pode ser observado no campo lexical de alimentação, em que os implícitos culturais

são identificados, já que a forma como os alimentos são categorizados demonstra os hábitos culturais. Os tipos de pratos principais, acompanhamentos, temperos, cozimentos revelam características culturais, pois esses tipos serão refletidos no léxico e na forma de categorização desse léxico.

Como o aprendiz “já tem a intuição de um conjunto de categorias, de esquemas de organização de redes de conhecimentos e marcos de conhecimentos para estruturar suas atividades linguísticas” (TURAZZA, 1988, p. 114), é preciso que ele conheça os implícitos culturais da língua-alvo. Isso se justifica, para que ele não transfira o conjunto de categoria e de esquemas de organização oriundos do conhecimento da Língua Materna para a língua-alvo de modo equivocado, por se basear em inferências culturais errôneas. O ensino dos aspectos culturais deve ser de modo interculturalista, com vistas a evitar o processo de aculturação. “A adoção de uma nova língua é, frequentemente, acompanhada da adoção de uma nova cultura. Na prática, língua e cultura estão, portanto, estreitamente associadas, mas são basicamente independentes uma da outra”, de acordo com Langacker (1972, p. 24-25). Os lexemas que designam conceitos específicos de uma determinada cultura nem sempre terão equivalentes em outra língua.

Conforme Holec (1994, p. 93), aquisição lexical é

un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en oeuvre ces savoirs. Dans le domaine lexical, ce processus se traduit par la reconstruction des faisceaux d'indicateurs formels et sémantiques

qui définissent les fonctionnements des unités lexicales repérées et la mise en place de conduites « automatisées » (au sens d'« habituelles ») d'utilisation de ces unités.²

Esse processo é influenciado pelas características do aprendiz, tais como motivação, conhecimentos linguísticos, características de personalidade, ansiedade, entre outros fatores. Se a aquisição lexical é um processo pelo qual o falante se torna competente para se comunicar na língua-alvo, a aquisição de léxico, seja de vocabulário, dá-se no processo da aprendizagem, por meio de habilidades do uso da linguagem. Assim sendo, a aprendizagem é também um processo cognitivo que gera conhecimentos. Para Holec (1994, p. 93), a aprendizagem é:

un ensemble de comportements conscients et accessibles à la volonté ayant pour raison d'être l'acquisition. Ces comportements se traduisent par la pratique d'activités différenciées selon la phase du processus d'acquisition qu'elles sont censées « activer », mettre en oeuvre : activités de découverte (construction des savoirs), de mémorisation (stabilisation des savoirs reconstruits), de mise en pratique (mise en place des savoir-faire) systématique (contrôlée, fractionnée, réitérée) ou non systématique (moins contrôlée, globale, moins réitérée).³

2 Tradução: um processo cognitivo de construção do conhecimento por meio do tratamento de dados apresentados numa produção linguística e de aplicação dos “avoir-faire” linguístico, implementando esse conhecimento. No domínio lexical, esse processo se traduz pela reconstrução dos feixes de indicadores formais e semânticos que definem os funcionamentos das unidades lexicais recuperadas e a aplicação de procedimentos “automatizados” (no sentido de “habituais”) de utilização dessas unidades.

3 Tradução: a aprendizagem é um conjunto de comportamentos conscientes e acessíveis à vontade tendo como razão de ser a aquisição. Esses comportamentos se traduzem pela prática de atividades diferenciadas segundo a fase do processo de aquisição que elas devem “ativar”, realizar: atividades de descoberta (construção de conhecimento), de memorização (estabilização de

Mas, inicialmente, foi Krashen (1982, p. 10) quem estabeleceu a distinção entre aquisição e aprendizagem. Ele propôs que

language acquisition is a subconscious process; [...] include implicit learning, informal learning, and natural learning.” [...] We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired.⁴

A aprendizagem refere-se “to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them” (KRASHEN, 1982, p. 10). Quando o aprendiz tem aquisição da língua, ele não fica pensando nas regras antes de produzir os enunciados, ele fala ou escreve o que pensa de forma natural. No processo de aprendizagem, o aprendiz está conhecendo as regras e processando como deve produzir os enunciados.

Boulton (2000), por sua vez, apresenta a diferença entre a aquisição e aprendizagem:

l’ acquisition est censé représenter une assimilation sub-consciente et ‘naturelle’, et renvoie aux expériences en langue maternelle, désormais L1; l’ apprentissage refléterait un processus conscient et réfléchi, comme on trouve souvent en salle de classe L2.⁶

conhecimento reconstruído), de prática (aplicação do *savoir-faire*) sistemática (controlada, fracionada, reiterada) ou não sistemática (menos controlada, global, menos reiterada).

4 Tradução: Aquisição de linguagem é um processo subconsciente; [...] inclui aprendizagem implícita, aprendizagem informal, e aprendizagem natural.” [...] Geralmente não temos uma percepção consciente das regras das línguas que adquirimos.

5 Tradução: ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar ciente delas, e ser capaz de falar sobre elas.

6 Tradução: a aquisição é considerada representante de uma assimilação subconsciente e ‘natural’, e remete às experiências em língua materna,

Os esforços feitos pelo aprendiz para a aprendizagem de língua resultam na aquisição, uma vez que a aquisição é um processo subconsciente que se dá de forma natural, mas que é motivado pela aprendizagem. “L’acquisition est considérée comme un processus «naturel», personnel, spontanée, [...] et ne décrit pas un procès didactique⁷”, conforme Haltee (2006, p. 15). A aquisição é resultante de um conjunto de ações didáticas geradas por meio de aprendizagem de conhecimentos linguísticos, uma vez que a aprendizagem “dépendant des effets d’une intention didactique et de sa réalisation⁸”, em consonância com Haltee (2006, p. 15). A aprendizagem pode ser obtida por meio do ensino. No entanto, “em uma situação de sala de aula, por exemplo, apesar de se tratar de contexto formal, podem acontecer situações de aquisição”, segundo Ramos (2013b), tendo em vista que a sala de aula poderia gerar aquisição por meio de interações espontâneas que podem ser vivenciadas entre os aprendizes.

Nessa perspectiva, Morgan e Rinvulcri (2004) afirmam que a aquisição de léxico é:

- i) a branching process rather than a linear one. Words are not learnt mechanically, as little packets of meaning, but associatively;
- ii) an intensely personal process. The associations and vibrations depend on our own past and present felt experience;
- iii) not a purely intellectual, effortful process, but an experiential hands-on process too. An

doravante L1; a aprendizagem refletiria um processo consciente e pensado, como encontramos frequentemente em sala de aula de L2.

7 Tradução: A aquisição é considerada como um processo “natural”, pessoal, espontâneo, [...] e não descreve um processo didático.

8 Tradução: dependendo dos efeitos de uma intenção didática e de sua realização.

over-intellectual approach causes the language to be seen as an object, rather than to be incorporated within the subject – the learner.⁹

A aprendizagem ocorre de modo pessoal, associativo, muitas vezes sem que o aprendiz se dê conta do momento em que ocorreu. A compreensão do significado se concretiza por meio de interação, com base no processo cognitivo e nas experiências de uso.

A aquisição é estimulada por diversos processos de aprendizagem. Por exemplo, quando um professor leva um jogo da memória para a sala de aula, que contenha uma imagem e o significante, possibilita que o aprendiz reconheça o significante e o significado de modo associativo.

Com base em Langacker (1972, p. 23), “a aquisição da linguagem é uniforme e específica da espécie humana.” Portanto, todos os seres humanos adquirem língua e léxico. Na próxima seção, discutimos a aquisição e a aprendizagem da terminologia no contexto escolar.

Aquisição e aprendizagem da terminologia no contexto escolar

A aquisição terminológica ocorre de maneira mais formal, geralmente, na escola sob a instrução de um professor. Todavia, o conteúdo terminológico também aparece, de forma direta no dia a dia, por meio de livros,

9 Tradução: i) um processo mais bifurcado do que linear. Não se aprendem palavras de forma mecânica, como pequenos grupos de significados, porém de forma associativa; ii) um processo profundamente pessoal. As associações e reflexões dependem do nosso próprio passado e presente. Ampliamos a nossa compreensão dos significados mediante a interação e as trocas com os outros; iii) não é um processo intelectual puro e simples, mas também um processo baseado na experiência e no esforço pessoal. Uma abordagem muito intelectual leva a se ver a linguagem como objeto e não como um processo a ser assimilado pelo sujeito - o aprendiz.

revistas, desenhos, documentários e filmes. Para Morel (1996, p. 35), a aquisição e o ensino da Terminologia não diferem somente em relação ao léxico – que, na língua comum, compõe-se de palavras e na linguagem de especialidade de termos – mas também em relação à aquisição, pois tal processo é semelhante à aquisição de uma segunda língua.

Conforme o autor (1996, p. 35): “L’aprenentatge de la terminologia és també [...] un cas d’adquisició d’una segona llengua”¹⁰. Entendemos que há aquisição terminológica, porque a terminologia é aprendida na imersão dos conteúdos científicos e técnicos, da mesma forma que acontece com a aquisição de uma L2 na imersão das práticas do cotidiano. A L2 se caracteriza por ser uma segunda língua que um falante adquire num mesmo território, concomitantemente, com a L1. Cohen (1998, p. 4) distingue que “L2 means that the language being learned in immersion, while a foreign language is not spoken in the local community”¹¹.

Ramos (2017, p. 25-26) estabelece a distinção entre ambiente de imersão e ambiente de não-imersão. Segundo a autora,

entende-se por imersão a situação em que o aprendiz encontra-se inserido totalmente no contexto das práticas sociais da língua que está aprendendo, geralmente o próprio país, de modo que esteja em ‘jogo’ um conjunto semelhante de práticas usuais do país de origem da língua-alvo. Já o ambiente de não-imersão diz respeito a qualquer outro que

10 Tradução: A aprendizagem da terminologia também é um caso de aquisição de uma segunda língua.

11 Tradução: L2 significa que é a língua que está sendo aprendida em imersão, enquanto a língua estrangeira não é falada na comunidade local.

não seja o *locus* “natural” da língua que se está aprendendo. Pode ser o próprio país do aprendiz ou comunidade de origem ou mesmo outro lugar que tradicionalmente denomina-se de estrangeiro (RAMOS, 2017, p. 25-26).

Sabemos que a L1 é a primeira língua que o falante adquire no espaço de interação linguística. Trata-se de um processo natural ocorrido no desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças dotadas de mecanismos necessários para expandir a competência comunicativa. Essa competência se inicia em ambiente informal na interação das crianças com a família, ao nomear, por exemplo, os animais, as frutas, as cores e os brinquedos, entre outras categorias. Em consonância com Ramos (2017, p. 24), “em uma situação de sala de aula, por exemplo, apesar de se tratar de contexto formal, podem acontecer situações de aquisição”, uma vez que o processo de escolarização pode gerar aquisição por meio de interações verbais de forma inconsciente que podem ser vivenciadas entre os estudantes.

Quanto à terminologia, ocorre aprendizagem e aquisição, tendo em vista que há aprendizagem, porque o conteúdo do estruturante curricular é ensinado em contexto formal, por meio de livros, dicionários, glossários e enciclopédias e são direcionados pelos professores. Há aquisição, porque o conteúdo é aprendido no contexto escolar, em interação linguística entre os falantes, de modo que a linguagem de especialidade é adquirida na imersão. Nesse sentido, estamos considerando os fundamentos do Funcionalismo, já que a abordagem inatista prioriza a forma, em detrimento da função social das expressões linguísticas. A esse respeito Morel (1996, p. 36) comenta “Nosaltres partirem de la premissa que tant el procés

d'adquisició o aprenentatge d'una L2 com el d'un LE són de base cognitiva i no inatista¹²”.

Ainda conforme Morel (1996), a aquisição terminológica deve ocorrer sob as implicações: cognitiva e discursiva. A implicação cognitiva requer capacidade mental de percepção, memória, juízo de valor e raciocínio. Tal capacidade permite ao indivíduo resolver determinadas tarefas e problemas com base no sistema conceitual que compõe as terminologias dos universos linguísticos a que a criança tem acesso na escola. A implicação discursiva requer capacidade para formar discursos com base no conhecimento especializado. Tal capacidade habilita o indivíduo a utilizar os termos adequados e deliberadamente no contexto pragmático que exige o uso de vocabulário específico. Para Morel (1996), a aprendizagem de uma linguagem de especialidade exige do falante competência linguística suficiente para diferenciar o discurso do cotidiano do discurso científico. As linguagens de especialidade se constituem do léxico especializado, que se diversifica no sistema de qualquer língua para denominar os objetos e conceitos relacionados às diversas áreas do conhecimento.

Outrossim, a aquisição terminológica é distinta do léxico comum, pois são necessários recursos didáticos e a mediação do professor durante o processo de aprendizagem do aluno, razão pela qual as terminologias são aprendidas com mais frequência nas escolas. Nessa direção, Morel (1996, p. 35) afirma que “L’aprenentatge d’una matèria especialitzada requereix una comprensió correcta del que suposa el paradigma científic, en contrast amb el paradigma quotidià”¹³. Embora a criança frequente outros

12 Tradução: Baseamo-nos na premissa de que tanto o processo de aquisição como de aprendizagem de uma L2 e um LE são cognitivos e não inatistas.

13 Tradução: A aprendizagem de um conteúdo especializado requer uma

espaços sociais em que conhece o mundo científico, será na escola que ela adquirirá o léxico científico, em função desse ambiente proporcionar estudo sistematizado dos aspectos lexicais do vocabulário.

De acordo com Faulstich (2013, p. 71),

Há, portanto, uma distância entre o léxico comum, que se compõe de palavras que nomeiam o que a criança vê, ouve e depois repete, e o léxico de especialidade, que se compõe de termos de áreas específicas, apresentado não aprendizes nas aulas, durante o ensino das matérias escolares.

O conteúdo das terminologias necessita corresponder às singularidades do público-alvo. A seleção do público-alvo é uma das principais decisões que o pesquisador assume ao elaborar um glossário terminográfico. A esse respeito, Faulstich (1995, p. 21) esclarece que “o usuário é uma boa pista para a seleção da área de conhecimento a ser sistematizada, porque é ele quem denuncia a falta de documentos de referência dos quais precisa para ampliar seus conhecimentos”. Sem dúvida, para confeccionar uma obra terminográfica, é preciso focar o usuário para o qual a obra se destina, haja vista que um glossário com conteúdo especializado exige usuário direto para a transmissão do conhecimento e apreensão dos conceitos.

Para isso, apresentamos como proposta, que são indispensáveis para a aquisição terminológica, o ensino, o professor e os glossários. O **ensino** é o ato que ocorre geralmente na escola, sob a orientação de um professor. Os profissionais que desempenham o ofício na sala de aula precisam ter um conhecimento amplo do componente

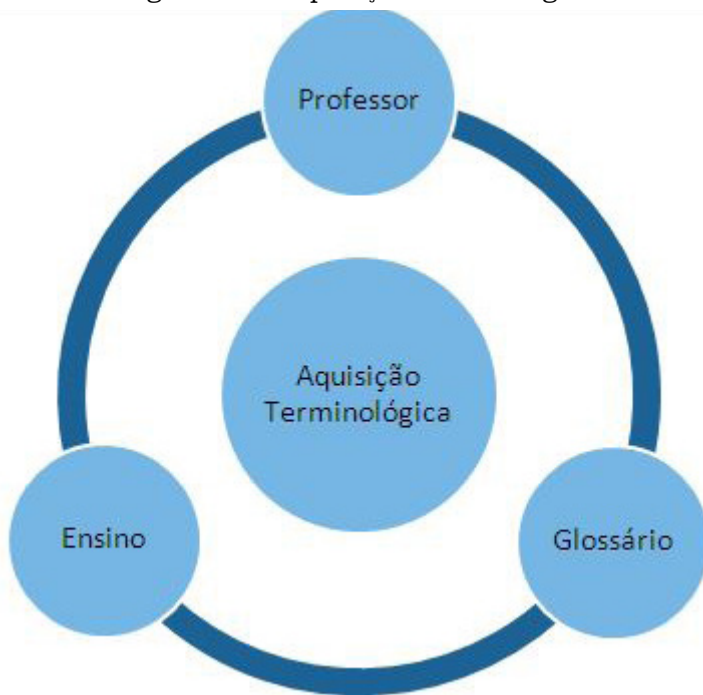
compreensão correta do que supõe o paradigma científico, em contraste com o paradigma da linguagem do cotidiano.

curricular, para que possa mediar o conteúdo terminológico de forma adequada para o estudante compreender o significado dos termos. Reiteramos que é na escola que os alunos conhecerão o conteúdo de disciplinas como *Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa*.

O **professor** é o profissional que domina o conteúdo terminológico da disciplina ministrada e cria estratégias de ensino para a aprendizagem subsidiar a difusão dos termos científicos numa perspectiva de uso que contemple os aspectos semânticos e pragmáticos. Entretanto, vale destacar que muitos professores apresentam dificuldades conceituais quanto aos termos, em função disso, sugerimos o uso de glossários tanto para os professores quanto para os alunos.

O **glossário** é um repertório de termos que auxilia o professor no ensino das terminologias, principalmente, para crianças que estão na fase de formação intelectual. Para fins de ilustração, a figura 2 apresenta o processo de aquisição terminológica no centro, porque, durante a escolarização, para que esse processo aconteça, é necessário haver uma relação interativa entre o **ensino**, o **professor** e os **glossários** no espaço de imersão.

Figura 2 - A aquisição terminológica



Fonte: Aguiar (2017)¹⁴

Assim, para que haja um **ensino** eficiente, o **professor** necessita dominar o conjunto de conceitos, uma vez que este exerce um papel primordial, por ser quem introduz as crianças ao conhecimento abstrato que constitui os termos científicos das disciplinas ministradas na escola. Nesse contexto, o uso do **glossário** como fonte de pesquisa auxiliará o professor durante o ensino, em busca de desenvolver um aluno com autonomia de ação e pensamento linguístico. Dessa forma, aquele material é um recurso didático que favorece o desenvolvimento linguístico da criança, pois, à proporção que ela pesquisa os conceitos das palavras que ainda não conhece, adquire

14 Esta figura foi criada por Rebecka da Silva Aguiar (UnB) para fins desta pesquisa.

novos conhecimentos e novas palavras para repertoriar seu universo linguístico.

Portanto, o processo de aquisição terminológica se inicia desde o Ensino Fundamental, assim a Terminologia não é uma disciplina que fornece subsídios teóricos e metodológicos exclusivamente para a confecção de obras para especialistas, universitários, empresas, entre outros. É preciso discutir a Terminologia no âmbito do Ensino escolar também, pois a aprendizagem de conceitos de especialidade é uma realidade presente nos livros didáticos, posto que o conteúdo dos componentes curriculares é constituído de termos e conceitos científicos e técnicos. Por causa disso, o professor deve ter pleno domínio da terminologia da disciplina ministrada, com o objetivo de criar ferramentas tecnológicas para auxiliar na aprendizagem do vocabulário específico de cada área do conhecimento, em razão das exigências impostas pela sociedade contemporânea. Cabré e Lorente (1996, p. 20) ressaltam que

interessos, doncs, en aquest terreny, que els ensenyants assumeixin que són professor de terminologia i que els alumnes s'adonin del paper que els termes tenen en l'adquisició i en l'organització de conceptes. A més, en les assignatures de llengua, convé ressaltar que l'increment del cabal lèxic, en una cultura com l'actual, passa irremissiblement per l'adquisició de terminologia especialitzada, més que per la conservació de le lèxic poc usual. En aquest sentit, és important recuperar la idea que els ensenyants són usuaris directes i indirectes de terminologia, a fi que proposin l'elaboració de materials terminològics per a la docència, i que també poden ser terminòlegs, per tal que participin activament en la proposta¹⁵.

15 Tradução: Portanto, nesta área, é de interesse que os professores

Nessa perspectiva, entendemos os professores devem assumir uma postura de pesquisador, por isso deve demonstrar pleno domínio conceitual de sua disciplina ministrada. Esse professor precisa conhecer as implicações cognitivas e discursivas para transmitir para um aluno um ensino que, de fato, possa contribuir para o processo de aquisição. O comprometimento social do educador se faz necessário para que a terminologia como disciplina desencadeie, no espaço escolar, a formação intelectual do estudante. Se o aluno adquirir a natureza linguística e pragmática dos termos das diversas áreas de especialidade, terá desempenho acima do satisfatório nos exames escolares, nos vestibulares, e, sobretudo, nas leituras de textos científicos e técnicos que é uma exigência social.

Ao tomar consciência de seu papel como professor de terminologia de sua área de especialidade, atua como agente do conhecimento. Diante disso, necessita propor metodologias adequadas para que o estudante possa se inserir nas linguagens de especialidades. Esperamos que o docente reconheça seu papel como professor de terminologia e os discentes reconheçam a relevância da terminologia para a vida social, já que, com o avanço do desenvolvimento cultural, ter domínio da terminologia se faz necessário para a comunicação do mundo moderno. Cabré e Lorente (1996, p. 20) acrescentam que

assumam que são professores de terminologia e que os alunos percebam o papel dos termos na aquisição e organização de conceitos. Além disso, nos assuntos de linguagem, deve-se enfatizar que o aumento do fluxo lexical, em uma cultura como a atual, é irremediavelmente a aquisição de terminologia especializada, em vez da conservação do léxico comum. Nesse sentido, é importante recuperar a idéia de que os professores são usuários diretos e indiretos de terminologia, assim se propomos o desenvolvimento de materiais terminológicos para o ensino também podemos ser terminologistas, para que participemos ativamente da proposta.

la terminologia apareix naturalment en la docència de les matèries conceptual, de les matèries lingüístiques i, fins i tot, de les matèries pràctiques. El professor de química usa terminologia pròpia de la química; el professor de llengua incorpora terminologia de la lingüística i s'ocupa de reforçar la terminologia d'altres àrees dins de les activitats de lèxic; el professor d'educació física fa referència a instal·lacions i a activitats amb la terminologia pròpia dels esports¹⁶.

De fato, desde a infância, o domínio das terminologias que compõem os campos dos saberes é essencial a fim de que o indivíduo possa desenvolver a capacidade cognitiva e intelectual e possa atuar na sociedade como um falante que tem pleno domínio tanto do léxico comum como do léxico especializado. Embora não tenha implicação direta no cotidiano, faz-se necessário que os alunos adquiram as terminologias, tendo em vista a exigência que o Estado tem proposto por meio das diretrizes curriculares. Assim, à medida que a sociedade se desenvolve, a ampliação do leque terminológico se justifica para atender às expectativas do mundo social e político. As empresas públicas e privadas hoje exigem um sujeito capaz de se comunicar adequadamente em todos os contextos. Assim sendo, ter domínio das terminologias coopera para que não haja ruído na interação linguística.

16 Tradução: A terminologia aparece naturalmente no ensino de questões conceituais, questões lingüísticas e, inclusive, questões práticas. O professor de química usa a própria terminologia da química; o professor de línguas incorpora a terminologia da lingüística e busca reforçar a terminologia de outras áreas dentro das atividades do léxico; o professor de educação física refere-se a instalações e atividades com a própria terminologia de esportes.

O dicionário como ferramenta de aquisição e aprendizagem lexical e terminológica

Obras lexicográficas e terminográficas, como dicionário, glossário, vocabulário, servem para favorecer aquisição e aprendizagem aos estudantes, com vistas a aperfeiçoar o acervo lexical para comunicação nas diversas situações de interação. Se a aquisição de léxico é obtida de forma associativa e, se na tipologia de obra lexicográfica que apresenta os lexemas de forma associativa, o dicionário analógico cumpre essa função, possivelmente esse dicionário seja adequado para motivar a aquisição de léxico. A consulta ao dicionário analógico pode ser uma estratégia de aprendizagem que pode resultar na aquisição de léxico. Segundo Vilarinho (2013, p. xvii), dicionário analógico, é “tipo de repertório lexicográfico de caráter onomasiológico, no qual os lexemas são organizados partindo das ideias ou dos conceitos para chegar às unidades lexicais. Os lexemas são agrupados em um mesmo verbete por possuírem identidade de relações”.

Na figura subsequente, há verbete do Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa de Vilarinho (2017, p. 119) é apresentado para exemplificar o modo como o professor pode empregá-lo para gerar estratégia de aprendizagem visando à aquisição lexical.

Figura 3: Dicionário Informatizado Analógico de Língua Portuguesa

vestuário <i>s.m.</i> 1 peça de roupa que serve para cobrir qualquer parte do corpo humano.	
substantivo	sinônimo indumentária, indumento, traje, roupa, vestes, vestimenta. tipo v. acessório, agasalho, anágua, <i>baby look</i>, <i>balonné</i>, bata, bermuda, biquíni, bolero, blazer, blusa, burca, calcinha, calça, v. calçado, calção, camisa, camiseta, camisete, camisola, capa, capa de chuva, capacete, casaco, cigarrete, cinta, colete, combinação, cueca, espartilho, farda, fio-dental, fraque, jaleco, jaqueta, jardineira, <i>legging</i>, <i>lingerie</i>, longuete, macacão, macaquinho, maiô, moletom, paletô, pantalon, pijama, pulôver, robe, roupão, saia, salopete, segunda pele, <i>short</i>, <i>smoking</i>, sobretudo, suéter, sunga, sutiã, tanga, terminho, terno, túnica, uniforme, vestido. parte alça, algodão, aplicação, barra, botão, capuz, cós, couro, colarinho, forro, jeans, malha, manga. lugar brechó, butique, loja. lugar guarda-roupa, provador, vestiário. profissional alfaiate, costureiro, designer, editor de moda, estilista, figurinista, modelista, produtor. analogia coleção, costura, corte, <i>griffe</i>, elegância, estilo, moda, mostruário, trapo.
Verbo	agasalhar, ajustar, aprontar, arrematar, arrumar, colocar, cortar, costurar, engravatar, estar com, experimentar, fardar, fantasiar, lavar, manchar, modelar, molhar, passar, provar, rasgar, secar, tirar, vestir, uniformizar, usar.

Fonte: Vilarinho (2017, p. 119)

O verbete analógico apresenta os substantivos que possuem relações semânticas com a palavra-entrada *vestuário* (que encabeça o campo lexical descrito), bem como registra os verbos que podem ocorrer em contexto de comunicação desse campo lexical.

O professor pode solicitar que o aluno consulte o verbete *vestuário*, produza enunciado usando, por exemplo, um verbo e três substantivos cujos significados desconheça. Caso o aprendiz não saiba alguma palavra do verbete, basta clicar nela e será remetido ao verbete da parte alfabética, que apresenta um verbete no modelo de um dicionário de língua comum. A associação de empregar no enunciado palavras do mesmo campo lexical é uma estratégia de aprendizagem. O uso das palavras pode fazer

com que haja a aquisição delas por ter feito a associação entre significante/significado e por tido uma experiência de emprego.

A seguir, apresentamos o verbete *hidrosfera* do *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior (DAJ)* que se encontra disponível nos dicionários e nos livros didáticos do estruturante curricular *Ciências da Natureza*.

Figura 3: Verbetes Hidrosfera do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior

hi.dros.fe.ra *subst. fem. Geografia* As águas oceânicas e as águas continentais da superfície terrestre, incluindo os lençóis subterrâneos e o vapor aquoso da atmosfera.

Fonte: Ferreira (2011)

O termo *hidrosfera* tem elementos de composição grego e latino que estão inseridos na morfologia dos termos eruditos do vocabulário do Meio Ambiente. A compreensão da significação exige não só conhecimento linguístico, mas também conhecimento do uso do termo nas devidas situações comunicativas. Esse termo pode contribuir para a aquisição terminológica, haja vista que apresenta um conteúdo especializado e no discurso só faz sentido num contexto estritamente científico e técnico. Destarte, o conhecimento enciclopédico adquirido nas interações linguísticas corrobora para a aquisição e a aprendizagem dos termos científicos que são veiculados nos meios de comunicação, principalmente em materiais especializados, como revistas de um domínio do saber, por exemplo. Apesar de a formação dos termos eruditos se fundamentarem numa estrutura fixa que já está convencionada na língua,

a compreensão dos significados para o público infantil pode ser arrolada por meio de um dicionário escolar que atenda à fase de desenvolvimento linguístico em que esse público se encontra.

Tanto a aquisição quanto a aprendizagem de léxico são indispensáveis para que a comunicação ocorra e o aprendiz se torne proficiente na língua. Os processos cognitivos de aquisição e aprendizagem podem resultar na aquisição lexical e terminológica. Quando o aprendiz, por exemplo, escolhe a palavra a ser empregada em determinada construção, ele acessa o léxico virtual proveniente da aquisição lexical. Léxico virtual é constituído do fundo lexical. A aquisição lexical surgiu com aprendizagem e aquisição de léxico.

Conclusão

Aquisição ocorre em ambiente de interação em função do uso. A aquisição lexical à proporção que o léxico virtual é construído. A aquisição do léxico, por sua vez, é o processo de compreensão do signo linguístico. O emprego de estratégias de aprendizagem, como atividades propostas pelo professor, pode resultar na aquisição do léxico. À medida que esse léxico é aprendido, pode estar sendo adquirido e se acoplando no léxico virtual, o que gera mais aquisição lexical.

No que diz respeito à terminologia, a aprendizagem ocorre mediante a compreensão dos conceitos de domínios do saber, previstos nos currículos escolares. A aquisição, por sua vez, concretiza-se em ambiente de interação em que a linguagem de especialidade é empregada. O ensino, o professor, as obras lexicográficas e terminográficas são necessários para propiciar a aquisição terminológica, bem como para contribuir para a interação em contexto real de uso da língua.

Referências

BOULTON, A. Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2. **Mélanges CRAPEL**, França, n. 25. 2000.

CABRÉ, M. T.; Mercè Lorente. La terminologia, avui: termes, textos i màquines. In: Articles de didàctica de la llengua i de la literatura: *Terminologia i ensenyament*. Barcelona: Graó, 1996.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 3ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. Nova Iorque: Wesley Longman, 1998.

FAULSTICH, E. Efeitos da (nova) ortografia no léxico do português: mecanismos gramaticais na grafia de algumas palavras e resultados no uso. In: LOBO, T. et al. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. A Terminologia da Criança na conversa do dia a dia. **Terminologia**: uma ciência interdisciplinar. MURAKAWA, C. de A. A.; NADIN, O. L. (Org.) São Paulo: Cultura acadêmica, 2013, p. 61-82.

_____. **Base metodológica para pesquisa em Socioterminológica**: termo e variação. Brasília, DF, UNB, 1995.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S. **Dicionários escolares**: definição, oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S.; RANGEL; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. **Cadernos do Centro de Línguas**, v. 4. São Paulo: USP, 2001.

HALTEE, Jean-François. Entre enseignement et acquisition: problèmes didactiques en apprentissage du langage. *Mélanges CRAPEL*: Acquisition: implications didactiques, França, n. 29, p. 13-28. 2006.

HOLEC, H. Compétence lexicale et acquisition apprentissage.

Cahier de l'ASDIFLE: Lexique et didactique du français langue étrangère. Paris: ASDIFLE, 1994. p. 90-100.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Nova Iorque: Pergamon, 1982.

LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura:** alguns conceitos linguísticos fundamentais. 2. ed. Tradução de Gilda Maria Correa de Azevedo. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introduction to second language acquisition research (an).** London: Longman, 1997.

MOREL, J. L'adquisició de la terminologia. In: **Articles de didàctica de la lengua i de la literatura:** Terminologia i ensenyament. Barcelona: Graó, 1996.

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. **Vocabulary.** 2. ed. Nova Iorque: Oxford, 2004.

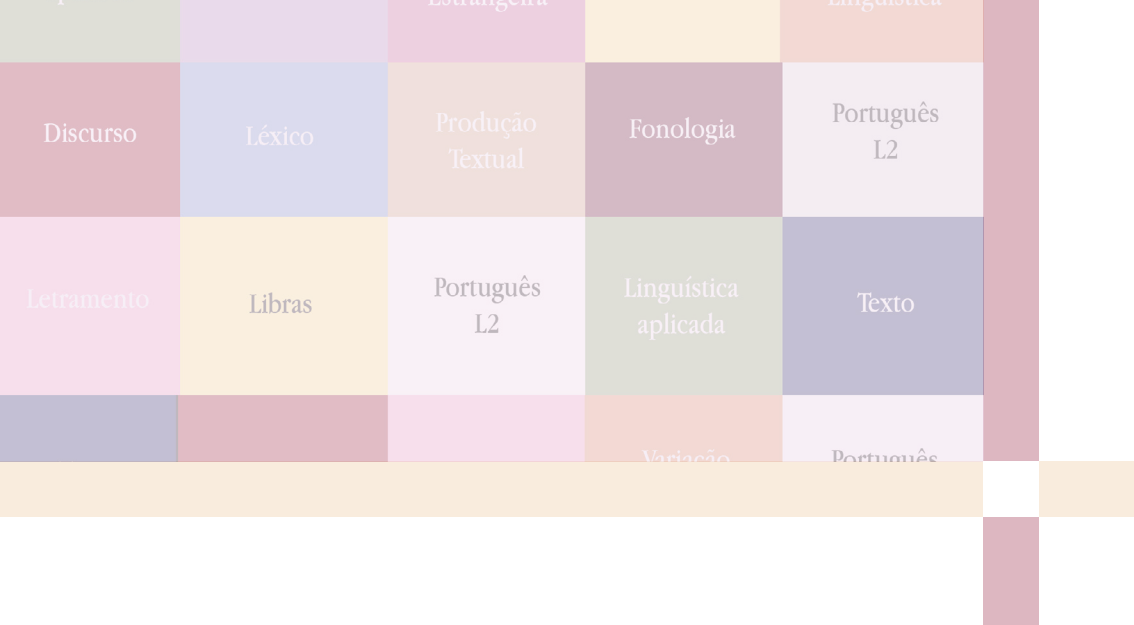
RAMOS, A. A. In: ANTUNES, J. V.; SILVA, F. C. O. **O que a distância revela:** reflexões de professores e de estudantes do curso de Letras UnB/EaD. Brasília: UnB, 2013a.

_____. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. **O que a distância revela:** Diálogos em português brasileiro como língua adicional. (Orgs.) Silva, F. Cordelia e Vilarinho, Michelle Machado de Oliveira – *Brasília: Universidade Aberta do Brasil, vol. 4, 2017, p. 10-50.*

TURAZZA, J. S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). **Português língua estrangeira:** perspectiva. São Paulo: Cortez, 1998. p. 93-117.

VILARINHO, M. M. de O. Metodologia para elaboração de dicionário analógico de língua portuguesa. **Alfa**, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 61, n. 1, p. 105-131, Mar. 2017.

_____. **Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.** Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.



MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO¹

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

ROSSILENE BRASIL MUNIZ

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012).

¹ Texto apresentado em comunicação oral no I Congresso brasileiro sobre letramentos e dificuldades de aprendizagem, sediado pela Universidade Estadual de Pernambuco, na cidade de Campina Grande – PB, com o título Multiletramento e aspectos culturais: possibilidades de atuação docente.

O presente capítulo trata de inserções e observações realizadas nas nossas andanças pelas escolas, como docentes formadoras de professoras e pesquisadora do campo da educação, da linguagem e consequentemente da constituição de identidades profissionais atuantes nas escolas públicas. Temos nos deparado com situações e questionamentos que reverberam compreensões da cultura escolar como uniformes, homogêneas e padronizadas, intrínsecas às significações de alguns grupos historicamente valorizados pela escola. Compreender os processos de significação e as relações que se estabelecem no espaço escolar com essa conformação, revelam narrativas que não possibilitam enxergar a complexidade e pluralidade dos sujeitos e fenômenos, ocasionados pelas diferentes marcas dos grupos sociais e culturais que lá adentram. É dentro desse espaço que temos desenvolvido pesquisas sobre a diversidade de possibilidades de letramentos/multiletramentos que podem ser exploradas, mas que são silenciadas (ORLANDI, 2011) por influências, em grande parte, das políticas públicas de currículo e de avaliação.

Neste artigo, exploramos o conceito de multiletramento articulado à diversidade cultural dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Rio Branco-Acre, procurando evidenciar as atitudes leitoras de tais alunos fora da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que envolvem a Língua Portuguesa.

Para esta pesquisa, utilizamos os descritores de competências que os alunos devem alcançar na Língua Portuguesa, parâmetro para as avaliações em larga escala em desenvolvimento no Brasil. Como apoio teórico, dialogamos com as abordagens de Soares (2012); Kleiman (1995); Orlandi (2011); Street (2014); Veiga-Neto (2003),

Rojó e Almeida (2012) e Larossa (1999). Apresentamos resultados parciais, nos quais verificamos que as possibilidades pedagógicas que exploram multiletramentos são muito restritas no trabalho docente, uma vez que estão fortemente influenciadas/s pelos descritores de competências da Prova Brasil, que vêm limitando o alargamento do que poderia ser construído na atuação docente nos aspectos dos multiletramentos.

A busca de caminhos para a pesquisa

Como professoras de Cursos de Licenciaturas e do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, além das disciplinas que ministramos, temos orientado pesquisas realizadas no âmbito das escolas que evidenciam as compreensões da/os professora/es e dos grupos gestores das escolas a respeito do currículo desenvolvido com as crianças e jovens. Em geral, nas discussões que temos acompanhado com nossa/os orientanda/os, os conhecimentos corporificados nos currículos são compreendidos como coisas pétreas, naturalizadas, com poderes quase transcendentais guiando os trabalhos pedagógicos.

Paradoxalmente, temos vivenciado nas reuniões de Colegiados de Cursos de formação de professora/es e nos Núcleos Docente Estruturantes (NDE)² discussões acerca dos aportes teóricos e orientações que norteiam o desenho curricular e as vivências pedagógicas dos professores universitários no desenvolvimento do trabalho de formação docente nas licenciaturas, especialmente naqueles em que fazemos parte, ou seja, nos cursos de Pedagogia e de

2 Unidades colegiadas que atuam no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico dos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre.

Letras: Português. Nessas discussões, pairam argumentos em defesa de perspectivas que denunciam o caráter rígido e prescritivo das compreensões de currículo, destacando-o como uma seleção de conhecimentos, organizados a partir de interesses de grupos sociais com força política para fazer valer a sua institucionalidade e que por mais que se queira neutralizá-lo tem cunho plural, estabelecido pelo processo de significação que os sujeitos, culturalmente diversos, fazem dele.

No entanto, o que a empiria das pesquisas desenvolvidas por nossos orientandos (SILVA; CORDEIRO, 2016; SILVA; CARVALHO, 2016) têm evidenciado, revela que as preocupações que perpassam as discussões dos centros formadores de professores não têm ecoado nas práticas de desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas, menos ainda nas compreensões de currículo como flexível, fluido e que se efetiva nas relações entre professora/es e aluno/s, mediadas pelos discursos que se estabelece entre os que vivenciam o processo. Ainda se pressente uma visão de currículo como fetiche, objetivado, coisificado, imutável. Essa situação ressalta o que o canadense Tardiff (2000) tem explicitado em meio à crise da profissionalização docente, quando destaca a pertinência de uma epistemologia da prática profissional, como ponto de partida para balizar as pesquisas do campo da formação e compreender o fazer docente nas escolas. No centro das suas argumentações, esse conceito (epistemologia da prática profissional) é compreendido como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10).

Nesse conceito, o saber é concebido em um sentido amplo, por um lado, próximo do que se convencionou pensar

ser próprio da cultura anglo-saxônica (LENOIR, 2008), que reúne conjuntos de conhecimentos mais operacionais e instrumentais, que os habilitam a um saber/agir, saber/fazer, em que o sentido da prática se encontra articulado às possibilidades de uso do saber, construído com base nas necessidades da dinâmica do trabalho social da docência. Por outro lado, envolve também o saber-ser, saber-saber (PESSOA, 2011), legitimado pela capacidade de abstração dos sentidos e na compreensão da diversidade de outros sentidos produzidos por sujeitos envolvidos na prática social na escola.

Assim, o que tem norteado o caminho das nossas pesquisas e em especial desta, que ora explicitamos neste artigo, é a atenção voltada para os saberes que os docentes detêm e como fazem para desenvolverem concretamente as atividades com o coletivo dos alunos, observando até que ponto as políticas públicas de avaliação tem imposto limites às possibilidades amplas de construções das suas práticas pedagógicas no âmbito da escola.

Multiletramento e atitudes leitoras dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

No processo de observação e coleta das informações, foram feito a dez aluna/os de uma turma do 5º ano da Escola Orquídea³ os seguintes questionamentos: o que você faz fora da escola que, obrigatoriamente para fazer, precisa realizar leituras? O que você lê? No seu lazer, tem alguma diversão que exige leitura? As falas que transcrevemos na sequência são representativas do que foi dito por todos os entrevistada/os a respeito do conjunto de perguntas a ela/es dirigidas:

- Pegar ônibus; ler mensagem no celular;

3 Nome fictício dado à escola para resguardar a sua identidade.

como se faz para jogar um jogo na internet; ver uma receita de comida para minha mãe; fazer minhas tarefas da escola; conversar com minha namorada no WhatsApp; ver o facebook; mensagem dos grupos.

- Tudo; leio os livros da escola; os meus exercícios da escola; as minhas tarefas da escola; historinhas para o meu irmãozinho; os sites para os meus trabalhos da escola; os livros que a professora de português manda ler.

- As instruções dos joguinhos - Fico conectado nas redes sociais e preciso ler.

- Aprender as letras das músicas para cantar.

- Gosto de desenhar e tem um site que ensina.

O que essas falas evidenciam, fortalece o que Rojo *et al.* (2012) argumentam sobre a imprescindível inclusão de múltiplas formas de textos no currículo das escolas brasileiras. A revolução contemporânea das novas tecnologias que permeiam as relações do mundo globalizado fez eclodir e acessar a diversidade cultural, acompanhadas da mesma forma de uma diversa e rica textualidade que as instituições educativas não podem ficar alheias e silenciadas a esse fenômeno que crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de vivenciar no momento contemporâneo. O acesso à comunicação e a informação hoje são facilitados por esse conjunto de instrumentos tecnológicos que a cada dia aumenta, alterando formas culturais antigas, hibridizando-se em outras modalidades que antes eram impossíveis de serem pensadas, menos ainda, utilizadas nas práticas sociais.

Até que ponto as escolas tem se permitido utilizar esse fenômeno em favor da diversidade e multiplicidade

de linguagens que o mundo hoje vivencia e que ocasionam novos letramentos(s) (SOARES, 2012; KLEIMAN, 1995), aspectos multimodais e multiculturais? Para enveredar por essa perspectiva, tentando entender o que acontece em uma escola, iniciamos explorando o conceito de multiletramento, com base no entendimento de Rojo (2012), articulado às experiências leitoras do/as aluno/as, exemplificadas nas falas transcritas anteriormente e que demonstram a(s) suas “culturas (s) de referência” (ROJO, 2012, p. 8).

No primeiro capítulo do livro multiletramentos na escola, a organizadora da obra argumenta em favor do que ela entende como necessário para os encaminhamentos dos trabalhos pedagógicos nas escolas. Nesta análise, ela propõe uma pedagogia dos multiletramentos que busca abarcar a multiplicidade cultural, manifestada em textos formatados por múltiplas linguagens, como por exemplo, imagens, vídeos, gráficos, sons, adicionada à língua verbal oral ou escrita para desta forma, possibilitar outros e diferentes significados.

Neste sentido, enfatiza que para entender ou criar textos multimodais é indispensável exercitar as diversas possibilidades de desenvolvimento da habilidade de observar, testar, recriar misturar diferentes modos, ou seja, exige multiletramentos. Neste contexto, enfatiza que os diversos letramentos não são puros e isentos de misturas, pelo contrário, são híbridos e reagem uns sobre os outros em cadeia colaborativa, sem previsibilidade objetiva. Não significa a obliteração dos velhos letramentos por outros, mas a criação de alternativas híbridas, sintetizando recursos de uns com outros, alargando o horizonte do que pode acontecer. Por outro lado, é oportuno, como bem diz ela, esclarecer que não é suficiente apenas a adição

e apreciação das novas estéticas proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas de comunicação ao currículo. Exige também uma ética plural, democrática e que valoriza as diferentes linguagens.

Com essas circunstâncias, a proposta é explorar os gêneros multimodais e multiculturais com os alunos, possibilitando a compreensão do modo como as novas tecnologias operacionalizam, de maneira a proporcionar novos processos de significação, remetendo a outras vivências e a outros caminhos que não serão os mesmos de antes e que diversificam trajetórias e processos identitários. Antes deste encaminhamento, Rojo (2012) problematiza as circunstâncias que envolvem as práticas docentes, evidenciando a diversidade cultural e a diversidade de linguagens que rondam a escola. São sobre esses dois eixos que estaremos focalizando na sequência.

As culturas, as linguagens e a centralidade da política de avaliação externa da prática docente

Para Veiga-Neto (2003), a compreensão de que a cultura atravessa tudo o que acontece nas nossas vidas e inclusive perpassando e influenciando as representações que construímos a respeito do que vivenciamos e observamos tem seu apogeu na virada cultural. A percepção da sua centralidade, constitutiva de todos os aspectos da vida social é evidenciada a partir da segunda metade do século XX. Tomando como suporte de análise as reflexões de Hall (1997), Veiga-Neto, no mesmo artigo referenciado, vai apontar que a cultura sempre foi declarada importante pelas ciências sociais e humanas. Somos seres interpretativos, constituidores de sentidos. As relações sociais que se estabelecem são significativas, tanto para quem vivencia, quanto para aqueles que as assistem. Esses significados

são constituídos por influência dos sistemas diversos de significação que os grupos detêm para codificar, organizar, regular os modos de ser em relação com os outros. No entanto, embora estivesse presente o reconhecimento que a cultura é relevante para o processo de significação nessas ciências, disto não sucede que essas ciências tenham dado assento significativo à cultura, colocando-a como constitutiva da subjetividade e tendo substância epistemológica.

Apesar do reconhecimento, o que se fez nos dois ou três séculos que antecederam a virada linguística e cultural, foi restringir as discussões sobre cultura e educação à sua superfície. Limitou-se a produção teórica a uma base epistemológica monocultural e assim, passou-se a pensar, analisar, propor, debater no e sobre o âmbito da educação escolarizada e de suas práticas pedagógicas. Assumindo uma compreensão generalizante e abstrata sobre o ser humano e os grupos sociais é produzido e fornecido para a escola, propostas, metas, modelos formativos, sem a preocupação com a diversidade cultural dos grupos sociais e com os seus diferentes processos de significação. Tudo é pensado e elaborado fora de qualquer localismo, num processo de universalidade racional (CAMBI, 1999).

No entanto, após a virada cultural tem sido contundente o deslocamento desta perspectiva generalizante de produção, trazendo para o centro da dimensão teórica, intelectual e das relações, não a cultura no singular, mas a compreensão plural do termo e dos seus desdobramentos de significação, demonstrando ser mais produtor de falarmos de culturas em vez de cultura em sentido geral. A compreensão de cultura que predominou até o início do século passado é implodido, fazendo ver e considerar

uma pluralidade incomensurável de diversas e híbridas culturas.

A perspectiva da virada cultural começa a ser construída com a transformação de atitudes em relação à linguagem. É consagrado à linguagem um lugar privilegiado na construção e circulação do significado. Em todos os campos do conhecimento emergem declarações que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relatam. Com essa reconfiguração as coisas só passam a ter significados, inseridas em um sistema de classificação ou “jogo de linguagem” (HALL). Assim, com esta virada, em que o foco se dá para a linguagem e as culturas, retomam-se algumas tendências negligenciadas no pensamento crítico de currículo, recolocando o múltiplo como possibilidade.

Retornando às falas da/os aluna/os do 5º ano da escola Orquídea, é possível observar a diversidade de gêneros, mídias e linguagens que ela/es utilizam no uso social fora da escola, que podem ser resgatadas criticamente para robustecer os seus repertórios direcionando a múltiplos letramentos. No entanto, de acordo com dados de observação dessa turma, o trabalho pedagógico que é desenvolvido com esse grupo de alunos no ensino da Língua Portuguesa é restrito ao repertório de descritores cobrados na Prova Brasil. O que seriam esses descritores? São determinações pormenorizadas por área de conhecimento que demonstram destrezas a serem consideradas para uma determinada finalidade objetiva, no caso as avaliações externas, promovidas pela política de avaliação do Ministério de Educação e Cultura – MEC. Para as avaliações dos saberes da Língua Portuguesa, o mapa a ser seguido foi segmentado em seis tópicos, assim nomeados: ‘procedimentos de leitura’; implicações de suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão

do texto'; 'relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto'; 'relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido' e este último que se repete com outro desdobramento (BRASIL, 2009, p. 2), todos centralizados da linguagem verbal escrita.

Com base nesses tópicos, são ainda pormenorizados em quinze descritores para orientar as avaliações dos alunos que estão posicionados no 5º ano, regulados pelo grau de complexidade demarcado ao lado de cada descritor, como é dito no próprio documento, após o quadro especificador. Está presente nesses descritores que orientam o ensino a divisão entre letrados e iletrados. Todas as habilidades descritas estão voltadas à exploração do texto escrito, numa nítida concepção de que a escrita em relação à fala carrega superioridade. A imbricada interação que entremeia e que dá corpo as formas orais e escritas são esquecidas, influenciado por uma abordagem autônoma (STREET, 2014) quanto pelo forte aparato de controle que envolve a política de avaliação.

Para Street (2014) é urgente romper com a ideia preconizada pela teoria da “grande divisão”, em que apregoam que letrados e não letrados são diferentes. Esta compreensão traz prejuízos para a percepção da natureza social e ideológica das linguagens. Esta concepção encaminha na direção de que a linguagem escrita é dotada de qualidade superior em relação à linguagem da comunicação oral, desprestigiando a fala. Evidencia que as diferenças entre as capacidades cognitivas dos indivíduos é consequência da experiência social e cultural, muito mais do que do domínio ou não do letramento. Com essa compreensão, esse teórico expõe e defende a natureza ideológica da fala e da escrita nas diferentes conjunturas culturais da sociedade humana.

Desta forma, confronta os modelos de letramento autônomo com o modelo ideológico. Explica que no primeiro, inserem-se ações de ensino apenas no sentido da sua funcionalidade, demonstrando que as aprendizagens de leitura e escrita têm finalidades em si mesmas, dizendo ainda, que apresentam efeitos entre outras práticas sociais e cognitivas. Por outro lado, o modelo ideológico é pensado visualizando um horizonte que promova o estudo da fala e da escrita para além da sua funcionalidade, uma vez que afirma ser o letramento social influenciado culturalmente, atingindo significados diferenciados a partir do grupo que o sujeito pertence. Por esta razão, como diz respeito a diversas situações práticas e sociais, em contextos históricos específicos, recomenda a utilização da palavra ‘letramentos’ no plural. Ou seja, o modelo ideológico vincula-se amplamente com as experiências de vida, de leitura e de escrita de cada sujeito, uma vez que é compreendido no circuito de eventos históricos permeados por aspectos transculturais.

Orientadas por essa vertente, observamos que as preconizações da política pública de avaliação às escolas, fortalecem a manutenção da “grande divisão”, uma vez que separa o domínio de práticas de oralidade dos domínios de leitura e escrita. Observamos nesse período que mais de cinquenta por cento da turma possui aparelho celular e que sorrateiramente os utilizam em momentos de aula. Essa é uma prática proibida pelos gestores e pela professora de Língua Portuguesa, mas que, no entanto, não conseguem alcançar sucesso com esta determinação. Por outro lado, é perceptível a preocupação exacerbada com a técnica objetiva, articulada ao processo da avaliação externa, mas a gravidade da situação não está centrada aí. O lastimável é não aproveitar os suportes tecnológicos

e culturais da turma de aluno/as para alçar voos mais altos de letramentos. Mais ainda, o currículo é cercado de infinitas possibilidades, mas é restringido aos parâmetros descritos pelo manual de avaliação do INEP/MEC, uma vez que são esses alunos do 5º ano que serão submetidos à Prova Brasil e garantirão ou não o título de “qualidade” desta instituição. Embora a escola, objeto desta pesquisa, tenha construído o seu Projeto Político Pedagógico - PPP, e nele definido as grandes linhas estratégicas de orientação curricular em sintonia com princípios de formação para a democracia e cidadania, o que ocorre é uma prática limitada aos aspectos técnicos propostos pelo material de avaliação, produzido muito distante das culturas de referência dos alunos. Acontece justamente aquilo que Street (2014) conceitua como “pedagogização do letramento”, ou seja, o letramento associado unicamente à sua funcionalidade e articulado ao texto escrito.

Além desse aspecto, não há confluência entre o que foi observado com o que é descrito no PPP da escola. Este documento parece ser um instrumento engavetado, para ser apresentado quando solicitado. Diferentemente do que está preconizado nele, os professores seguem um pacote de ‘fazer’, alheios a outras possibilidades multiculturais, não porque não queiram, mas porque estão mergulhados na burocracia da política de resultados muito bem incorporada pela Secretaria Municipal de Educação – SEME e pela escola. Semanalmente os professores planejam isoladamente as suas sequências didáticas, auxiliados por um Caderno de orientação curricular – COC, que passam pelo crivo vigilante da coordenadora pedagógica, muito bem treinada em ações prescritas, essencialmente a partir desses descritores.

A justificativa da equipe gestora da escola para

este comportamento é elevar a cada avaliação externa o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. Com base em Ball (2002), afirmamos que essa postura gerencialista e performática da equipe gestora é coerente e incentivada pela política de avaliação externa. O desempenho desejado e preconizado aos sujeitos escolares é utilizado como medida de produtividade e rendimento para o tribunal fiscalizador e classificador de tais políticas. Submersos nesse sistema de premiação/punição, a equipe gestora e seus docentes fazem por merecer a retribuição que a cada avaliação alcançam. É uma escola considerada de “qualidade” pelo índice estatístico que a cada ano de auditoria atingem. Diante deste contexto, há espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura? Tem espaço para multiletramentos a partir das culturas de referências dos sujeitos que adentram na escola? Não somos otimistas.

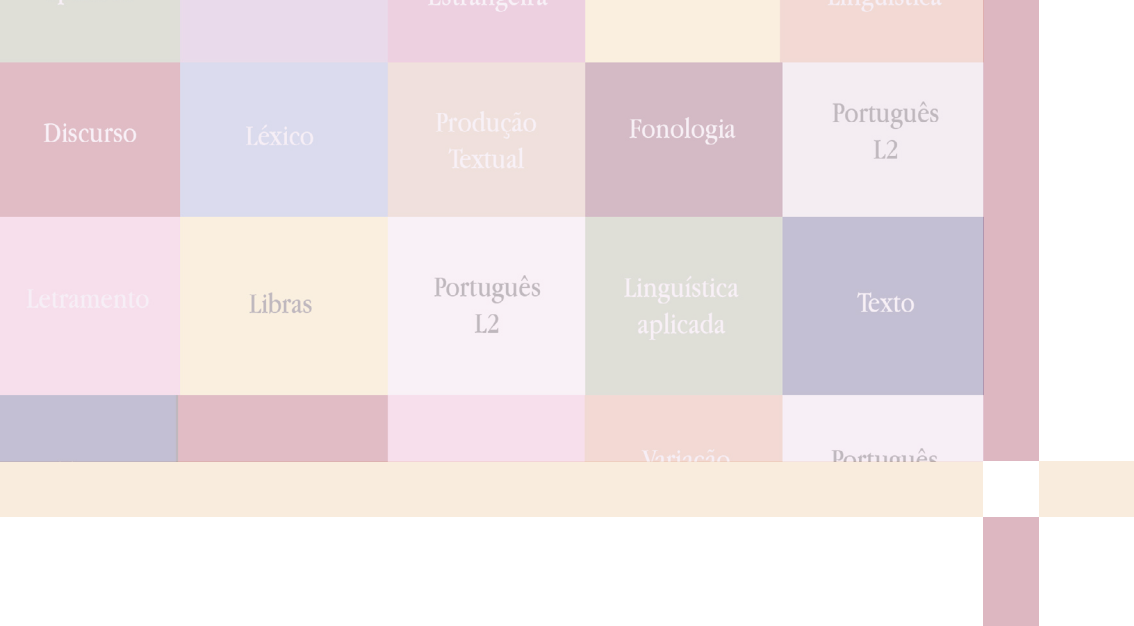
Sabemos que historicamente a escola não tem sido um espaço privilegiado para propiciar o gosto pela leitura, menos ainda propiciar multiletramentos. No entanto, sem saudosismo, já houve épocas em que os docentes deste nível de escolarização liam muito mais para desenvolverem os seus trabalhos, como também tinham mais tempo para leituras descompromissadas, simplesmente liam pelo prazer de ler. Na atual conjuntura, são rigorosamente burocratas sufocados e amofinados, respondedores de formulários e mais formulários que lhes são exigidos, copiadores de rotinas de ensino dos manuais que já chegam prontos à escola, lutando contra o tempo, correndo entre duas ou mais jornadas de trabalho. Sofrem uma carga de exigências que infelizmente não tem trazido bons frutos, nem para eles próprios e o conjunto da/s discentes. São cumpridores enfezados, tolhidos da sua criatividade, para que as exigências que lhes fazem não fiquem descobertas e

sejam ainda mais culpabilizados pelo insucesso da escola pública do estado do Acre. As metas estabelecidas e os resultados evolutivos, medidos estatisticamente, são os alvos principais, focalizados no momento contemporâneo. A pressão é implacável, prêmio ou castigo. Está presente na fala dessa/es docentes e da equipe gestora um discurso vazio sobre letramentos/multiletramentos. Não há sintonia com as culturas de referência do/as aluno/as. O que há é uma verborreia repetitiva e rotineira que torna mais difícil “buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Qualquer experiência que fuja do trivial e da mesmice é inviabilizada pelos imperativos determinados. Esse é o quadro desanimador deste 5º ano do Ensino Fundamental no ensino da língua materna.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2009.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Braga Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**/Universidade do Minho, ano/vol. 15, n. 002, 2002.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- HALL, S. **A centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.
- KLEIMAN, Â (org.) **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LENOIR, Y. Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- ORLANDI, E. L. P. **As Formas do Silêncio**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- PESSOA, V. I. F. **O Cuidado Interdisciplinar na Construção de um Currículo de Formação de Educadores**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de doutorado, 2011.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, A. C.; BARRETO, L. C. **Avaliação Externa e suas Consequências para o Trabalho Pedagógico**. Universidade Federal do Acre: Curso de Pedagogia. Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.

- SILVA, E. M. S.; CARVALHO, I, S. de. **Educação em Tempo Integral: experiência de uma escola municipal de Rio Branco**. Universidade Federal do Acre: Curso de Especialização em Gestão Escolar. Monografia de Curso de Especialização, 2016
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr, 2000.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago, 2003.



**O USO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO: UMA
ABORDAGEM ESCOLAR DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS MÚLTIPLOS**

MICHELLY MOURA DOS SANTOS

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

O presente capítulo tem por objetivo realizar um estudo sobre a abordagem do uso do acusativo anafórico no ensino de língua Portuguesa dentro de uma perspectiva de diversidade linguística, privilegiando uma educação baseada em letramentos múltiplos, a fim de que o aluno desenvolva a capacidade de atuar na sociedade, construindo sua cidadania de um modo protagonista.

Para Bagno (2007), a língua é de alto grau de diversidade e de variabilidade, devendo ser analisada no contexto da sociedade por meio do desempenho linguístico. Entretanto, apesar da língua portuguesa possibilitar ao usuário escolha para suas construções frasais, sua gramática normativa defende normas e estruturas do chamado padrão culto da língua.

Desse modo, buscaremos constatar as várias possibilidades de uso da complementação dos verbos, em função de objeto direto, representadas pelo clítico acusativo de 3ª pessoa, pelo pronome lexical (forma nominativa do pronome em função acusativa), por sintagmas nominais anafóricos (forma plena do SN correferente com outro SN previamente mencionado), ou ainda, por uma categoria vazia, possibilitando, assim, um diagnóstico seguido de proposta didático-pegagógica de intervenção.

A escolha dessa temática assenta-se devido a ter se observado na escrita dos alunos a pouca utilização dos clíticos acusativos de terceira pessoa, que é o termo previsto pela Gramática Normativa como correto. Estudos já afirmam que esse pronome teve uma perda gradativa no português brasileiro, abrindo caminho, assim, para as construções de outras formas de objetos pronominais, como o pronome lexical, os sintagmas anafóricos e o objeto nulo.

Tendo em vista que a escola de hoje deve privilegiar as diversidades de linguagens, e que se vive uma situação de descompasso entre a variedade que pretende ensinar – a norma culta – e as variedades trazidas por seus alunos, buscaremos ressaltar que os recursos oferecidos pela língua, mesmo àqueles que vão de encontro à Gramática Normativa, não devem ser considerados como erro ou corrupção da norma (norma no sentido de padrão-culto), pois bem se sabe que a língua é heterogênea e diversificada (TARALLO, 1986), sendo sujeita, portanto, a variações; e estas várias possibilidades dentro da mesma língua como forma de expressão possibilitam, acima de tudo, estabelecer uma perfeita comunicação entre os interlocutores que usam uma ou outra forma, para expressar-se da melhor forma possível.

Referencial Teórico

Neste trabalho, deter-nos-emos às categorias que abrangem os acusativos anafóricos, para mostrar que uma realização como “vi ela ontem”, conforme Câmara Jr. (2004), frequentemente estigmatizada e duramente combatida na escola, encontra razões estruturais, dentro do sistema linguístico, para sua existência.

Nosso objeto de estudo, portanto, é formado por variantes que exercem a função sintática de objeto anafórico acusativo nas sentenças do português, o que significa dizer que são formas linguísticas que os falantes utilizam para retomar constituintes já mencionados.

Antes de adentrar a base teórica é necessário ter um prévio conhecimento da parte mórfica do trabalho. Conforme apontam Faraco e Moura (1998), Bechara (2003) e Sacconi (2004), pronome é a palavra que substitui ou determina um nome, relacionando esse nome a uma das três pessoas gramaticais, desempenhando na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais, servindo para representar um substantivo e para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado.

Há seis espécies de pronome. São elas: pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Os pronomes podem admitir flexão de gênero e número em alguma de suas formas. Numa análise sintática, os pronomes oblíquos (clíticos acusativos) normalmente exercem a função de objeto: o(s), a(s) e suas variantes lo(s), la(s), no(s), na(s) são pronomes oblíquos que funcionam sempre como objeto direto; os pronomes lhe e lhes funcionam como objeto indireto; outros pronomes oblíquos podem funcionar ora

como objeto direto, ora como objeto indireto, dependendo de a predicação do verbo ser direta ou indireta.

Esses objetos são caracterizados pela gramática normativa como termos integrantes da oração, sendo estes que completam o sentido dos verbos transitivos, que são verbos que não podem constituir o predicado sozinhos, embora de conteúdo significativo, necessitam de um complemento; estes se subdividem em: transitivos diretos, que necessitam de um complemento sem preposição. A esse complemento dá-se o nome de objeto direto; transitivos indiretos, que exigem complementos ligados a eles com preposição. A esse complemento dá-se o nome de objeto indireto; e transitivos diretos e indiretos, que necessitam dos dois complementos, o objeto direto e o objeto indireto. Os objetos podem ser constituídos por um substantivo, um numeral, uma palavra ou expressão substantivada, uma oração ou, ainda, um pronome, sendo, exatamente, este um dos aspectos que a pesquisa pretende analisar, o objeto pronominal.

Nessa concepção, tem-se como objeto pronominal o clítico acusativo de terceira pessoa que remete aos pronomes oblíquos átonos (o, a, os, as, lhe, lhes, me, te, se, nos, vos), que, como afirmam os estudos de Duarte (1989) e Cyrino (1993), teve uma perda concomitante no português brasileiro, visto que esta extinção abriu caminho para as construções de outras duas formas de objetos pronominais: o pronome lexical e os sintagmas anafóricos, provocando, portanto, uma mudança em curso na língua portuguesa brasileira.

O pronome lexical nominativo de 3^a pessoa, apesar de ser a forma estigmatizada da gramática tradicional, possui uma característica marcante na substituição do clítico,

mesmo decrescendo à medida que a escolaridade e a faixa etária sobem, como destaca Duarte (1989). Já os sintagmas anafóricos, são a substituição do objeto por um nome ao invés do pronome, estes ganham maior proporção com o aumento da faixa etária e da escolaridade, superando o uso do pronome lexical.

Temos, ainda, uma categoria vazia em posição de objeto, sabendo-se que esse tipo de objeto é nulo em sua manifestação fonética, mas está presente estruturalmente. Embora a Gramática Normativa da Língua Portuguesa privilegie o uso do clítico acusativo de 3ª pessoa, a categoria vazia em posição de objeto se sobressai em relação às outras formas pronominais, independentes da forma verbal, com exceção apenas do pronome lexical, que esta se equiparando com o objeto nulo. Denominaremos esse tipo de objeto como objeto nulo (OBNU).

O OBNU está implementado no sistema linguístico, e é esse fator que distingue o português brasileiro dos demais. Cyrino (1997) retrata que diferentes línguas apresentam determinadas restrições quanto aos tipos de objetos que podem ter realização fonética nula, e que certos contextos também são determinantes para essa operação. O objeto nulo, no português brasileiro, se inserido no contexto apropriado se torna gramatical. Sendo assim, tido como subproduto do desaparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa (NUNES, 1993); já em outras línguas como no português europeu, no inglês, no francês, no espanhol e no alemão essa forma é totalmente agramatical. Conforme Kato (1993) e Huang (1991) o objeto nulo tem uma grande semelhança com o objeto nulo do chinês, e o que vem a diferenciá-los, tanto o chinês quanto o Português Europeu é a ausência do clítico nulo, que está inserido no Português Brasileiro.

Mediante a esse esclarecimento, como assegura Kato e Cyrino (1993), o objeto nulo não é um fenômeno homogêneo que ocorre uniformemente nas línguas, varia de língua para língua, conforme o seu antecedente. Sendo considerado como um recurso das línguas para se referir a um elemento que já foi mencionado, porém, só no português brasileiro o OBNU é considerado gramatical, visto que o apagamento do objeto favorece ao preenchimento do sujeito, o que se torna agramatical nas outras línguas.

Essa acentuação de apagamento do objeto, ou seja, sua realização foneticamente nula, levanta questão sobre que tipo de gramática está em operação para autorizar a expansão desse apagamento a novos contextos, que antes não se constituíam como estruturas legítimas a esse tipo de operação.

Numa perspectiva da sociolinguística variacionista, Duarte (1989) destaca o comportamento bastante peculiar na realização do objeto pronominal de terceira pessoa, e demonstra que na fala, especialmente a de pessoas de escolaridade elevada, há uma preferência pelo objeto nulo em lugar do clítico de acusativo de terceira pessoa.

Com base nessa perspectiva de heterogeneidade da língua e, sobretudo, a partir de inquietações surgidas durante a realização do fazer docente, buscamos realizar este estudo, visando respaldar o professor no que se refere a essa mudança do tipo de realização de objetos pronominais em português brasileiro, a fim de que tenha um suporte para as adequações dessas variáveis, propiciando ao aluno a interação e o domínio das quatro variantes em questão, para que se reconheçam todas as possibilidades de uso que o aguardam, querendo ele usá-las ou não.

Nesse viés, Bortoni–Ricardo (2005) afirma que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Dessa forma, faz-se necessário trabalhar na perspectiva pedagógica do letramento, no qual os alunos são preparados para a participação efetiva e competente de suas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita, desenvolvendo habilidades para utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente.

Corroborar com essa ideia Marcuschi (2001) quando menciona que:

(letramento) é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo”(p. 21). Quanto à escolarização, define-a este autor como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita (p. 22).

Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa devem

ser consideradas, portanto, eventos de letramento, ultrapassando os limites da disciplina a fim de construir uma escola letradora, conforme propõe Faraco (2008):

Essa perspectiva de uma escola letradora – que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador do trabalho escolar – pode vir a pôr a escola disciplinar tradicional sob radicais interrogações, apontando a possibilidade de uma educação transdisciplinar (FARACO, 2008, p. 172).

De acordo com Rojo (2009, p. 107), um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Logo, concebendo a escola como agência de letramento, e considerando que é por meio das práticas e eventos de letramento que os sujeitos constroem o seu conhecimento, é seu papel integrar essas práticas, contribuindo, assim, para a transição efetiva dos estudantes entre as diferentes esferas da interação humana. A escola tem a função, então, de proporcionar um ensino em que o aluno tenha a possibilidade de exercer as novas exigências de leitura e escrita da sociedade contemporânea.

Dessa forma, ao analisar as variedades linguísticas de prestígio frente às variedades linguísticas socialmente estigmatizadas, aproximam-se conceitualmente os estudos de variação linguística e letramento. Evidencia-se, portanto, a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, os letramentos múltiplos.

Para Rojo (2009, p. 107), o trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou

apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”.

Assim considerando, tomamos, neste artigo, os estudos para uma questão específica de variação linguística, a da realização do objeto (verbal) na escrita dos alunos, a fim de preparar melhor o educando para atuar com mais autonomia diante da sociedade atual e diante dos novos conhecimentos que lhe são exigidos, sem deixar de reconhecer as variedades linguística e cultural de seu grupo como legítimas.

Materiais e métodos

Este estudo tem como um dos objetivos propor uma sugestão de atividade voltada para os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Rio Branco - Acre, focando o trabalho com a variação linguística na perspectiva do letramento, na qual seja possível ensinar o uso das variáveis em estudo, com o propósito de construirmos um referencial consistente que contribua para a formação de leitores/escritores proficientes, a partir de uma concepção sintático-semântica da língua.

Para alcançar tal objetivo, seguimos os pressupostos metodológicos da Teoria da Variação, conforme formulada por William Labov, aliada às orientações dos PCNs (1998).

Em seguida, identificar a variação desse fenômeno nas produções textuais dos alunos, a fim de comparar e entender o uso dos pronomes em função de objeto de maneira proficiente, para analisar o fenômeno sob a visão sociolinguística, buscando contribuir para os estudos

acerca das variações linguísticas e da noção equivocada do “erro”, adequando-os de acordo com interesse da situação comunicativa;

A proposta de intervenção: algumas discussões

Fundamentados nos estudos do uso das quatro estratégias de retorno anafórico do objeto: o clítico, o pronome lexical, o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo podemos inferir que a variante considerada padrão – o clítico acusativo na função de objeto direto – é pronunciado pelo falante a partir do seu convívio escolar, portanto, não faz parte da sua gramática natural, sendo utilizado apenas quando há um monitoramento da fala. E que, nos últimos contextos, passa por um processo de apagamento, reforçando a tendência de desaparecimento no português do Brasil, uma vez que o fenômeno já foi constatado em estudos realizados em diversas regiões do país.

O uso da forma padrão, neste caso, comumente é qualificado de pedantismo, exceto nas situações que requerem formalidade à fala, o que imprime ao clítico, sinais de estigmatização. Já os pronomes lexicais, apesar de serem estigmatizados socialmente, são mais empregados que os clíticos recomendados pela tradição gramatical. Dessa maneira, o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo demonstram ser preferência na retomada anafórica, uma vez que não tendo características pedantes, nem estigmatizantes, talvez, por isso, sejam os mais usados.

Porém, a variante que se afirma na preferência dos falantes é categoria vazia, o objeto nulo, uma variante não-padrão. O falante adere a esse estilo para o desenvolvimento da sua comunicação, pois mesmo utilizando o que a gramática tradicional condena, o discurso não se desfigura: seu sistema permanece uno e íntegro, pois do ponto de

vista da situação comunicativa o objeto nulo se adequa mais do que o objeto preenchido, se se considerar o fator economia.

Mesmo com todo esse direcionamento de mudança da língua, as aulas de Língua Portuguesa, atualmente, em muitas realidades, se pautam pelo ensino da gramática normativa pura e simplesmente, sem promover condições para que o aluno seja levado a refletir a respeito da língua.

Sob essa ótica, o papel principal do professor é propiciar a mudança, ou seja, levar o aluno a usar formas linguísticas consideradas de prestígio – ou variedades prestigiadas – e também refletir sobre a norma – padrão priorizada pela gramática normativa. Para isto, no entanto, o professor precisa de formação teórico-metodológica adequada sobre o funcionamento da língua, a fim de incorporar a análise linguística a suas aulas e possibilitar, ao aluno, a reflexão sobre usos da língua que vão além da gramática normativa.

No caso do acusativo anafórico, o professor deve ter em mente que os alunos precisam ter consciência de que há quatro formas distintas de recuperar um antecedente e não apenas uma. Por isso, os resultados das pesquisas sociolinguísticas são tão importantes, pois mostram ao professor as quatro formas variantes e seus contextos favorecedores, o que pode servir de subsídio para criar atividades em sala de aula.

Assim, propomos um exemplo de atividade que contribua para a variabilidade de escolhas linguísticas, sensíveis à variação da realização do acusativo anafórico.

Para introduzir o assunto em pauta, iniciaremos a primeira etapa da atividade com a leitura da crônica

“Pronomes”, de Luís Fernando Veríssimo, que foi publicada no Jornal O Estado de São Paulo, caderno 2 – Cultura, seção Veríssimo, no dia 16 de janeiro do ano 2000. Trata-se de um texto que narra os usos de diferentes tipos de linguagem, culta e coloquial, como formas de estereótipias.

Pronomes
“Antes de apresentar o Carlinhos para a turma, Carolina pediu:
— Me faz um favor?
—O quê?
— Você não vai ficar chateado?
—O que é?
— Não fala tão certo?
— Como assim?
— Você fala certo demais. Fica esquisito.
—Por quê?
— E que a turma repara. Sei lá, parece...
— Soberba?
— Olha aí, ‘soberba’. Se você falar ‘soberba’ ninguém vai saber o que é. Não fala ‘soberba’. Nem ‘todavia’. Nem ‘outrossim’. E cuidado com os pronomes.
— Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?
— Está vendo? Usar eles . Usar eles!
O Carlinhos ficou tão chateado que, junto com a turma, não falou nem certo nem errado. Não falou nada. Até comentaram:
— O Carol, teu namorado é mudo?
Ele ia dizer ‘Não, é que, falando, sentir-me-ia vexado’, mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu Ø, com aquela voz que ele gostava.
— Comigo você pode botar os pronomes onde quiser, Carlinhos.
Aquela voz de cobertura de caramelo.”
VERISSIMO, L. F. Contos de verão. O Estado de S. Paulo, 16 jan. 2000.

Em seguida, em uma roda de conversa, faremos uma discussão sobre o texto lido: a temática abordada, em que momento os dois personagens divergem, questionar com

qual personagem os alunos se identificam em uma mesma situação comunicativa.

A partir de então, o professor conceitualizará variação linguística, mostrando que não há hierarquia entre os usos variados da língua, assim como não há uso linguisticamente melhor que outro, que em uma mesma comunidade linguística, portanto, coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que determina a escolha de tal ou tal variedade é a situação concreta de comunicação. Os alunos, nesse momento, serão levados a refletir sobre as diversas formas se posicionarem perante a língua, capacitando-os para uma efetiva participação no mundo letrado.

Dando sequência à atividade, no texto observar as quatro variantes do acusativo anafórico, o pronome lexical (usar **eles**), o sintagma anafórico (Comigo você pode botar **os pronomes**), o clítico acusativo de 3ª pessoa (usá-**los**) e o objeto nulo (...a Carolina agradeceu Ø ,...). Questionar aos alunos, em uma conversa informal, como é o caso do texto transcrito, quais das quatro variantes mais se adequariam àquela situação comunicativa e por qual motivo.

Depois de localizar, junto aos alunos, cada variável em questão dentro do texto, o professor deve conceituar cada uma e situá-las nos seus contextos comunicativos devidos. Então, como estratégia para facilitar a tomada de consciência sobre as regularidades e irregularidades da norma, e, partindo de um novo rearranjo na distribuição das formas pronominais acusativas, devemos começar ensinando aos alunos, primeiramente, as variantes de que estes já têm conhecimento, nesse caso, o pronome reto e sintagma nominal anafóricos, como uma forma de fazê-los

refletir sobre os seus próprios usos. Em seguida, ensinar as variantes de prestígio (os clíticos) e, logo após, as que são completamente ignoradas pela escola (a categoria vazia). Aproximando, assim, o ensino às situações reais de comunicação do aluno, de modo que esse consiga conduzir a língua de maneira proficiente, adequando-a de acordo com seus interesses.

Como vimos, não se trata, portanto, de substituir uma variedade por outra, mas reconhecer as outras modalidades expressivas e, assim, conseguir diminuir as atitudes discriminatórias resultantes de se considerar a variedade culta como única, correta.

Para trabalhar com contextos favorecedores do fenômeno em estudo podemos propor duas produções textuais: um relato pessoal e um artigo de opinião, destacando que na primeira produção não há necessidade de uma formalidade, o aluno falará de suas vivências, sem necessidades do rigor padrão culto da língua e na segunda deverá ter um certo monitoramento em função das normas. Dessa forma, os alunos irão perceber que a língua oferece possibilidades de uso, dependendo da situação comunicativa que o seu usuário está inserido.

Conclusão

Diante dos estudos, o que se constata é que o falante do português brasileiro contraria as regras fundamentadas da gramática normativa e opta pelo uso do objeto nulo. A população aderiu a esse estilo para o desenvolvimento da sua comunicação, visto que, mesmo utilizando o que a gramática tradicional condena, o discurso do falante não se desfigura: seu sistema permanece uno e íntegro, pois do ponto de vista da situação comunicativa o objeto nulo se

adequa mais do que o objeto preenchido, se se considerar o fator economia.

Sendo, assim, na base escolar o professor necessita ter um conhecimento da realidade linguística para poder ter uma posição adequada em relação aos seus alunos, visto que a criança quando ingressa na escola não tem conhecimento total sobre os estilos que lhe oferece a sua língua, passando a aderi-las a partir do momento em que o professor passa a “corrigir” o seu dialeto, na maioria das vezes envenenando-os com os preconceitos e dificuldades de falar e escrever, nos moldes exigidos pela sociedade. A escola toma como padrão para ensino do português a gramática normativa, que está longe de representar o padrão nacional falado, ignorando, assim, a aceitação desses fenômenos que persistem na fala e na escrita dos cidadãos.

O contexto atual em que se insere o ensino exige de nós, professores, repensar sempre quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de modo plural, dentro de uma perspectiva de diversidade linguística, privilegiando uma educação baseada em letramentos múltiplos, a fim de que o aluno desenvolva a capacidade de atuar na cidadania de um modo protagonista, sabendo inferir os conhecimentos estudados com a sua prática social.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Português**. 37 eds. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- Bortoni-Ricardo, S M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂMARA JR., J. M. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no português do Brasil**. Londrina: Ed. da UEL, 1997.
- CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I; KATO, M. A. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes, 1989.
- FARACO, C.; MOURA, F.M. **Gramática Nova**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FARACO, C. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- GALVES, C. C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- KATO, M. A. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I; KATO, M. A. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

NUNES, J. M. Direção de clitização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

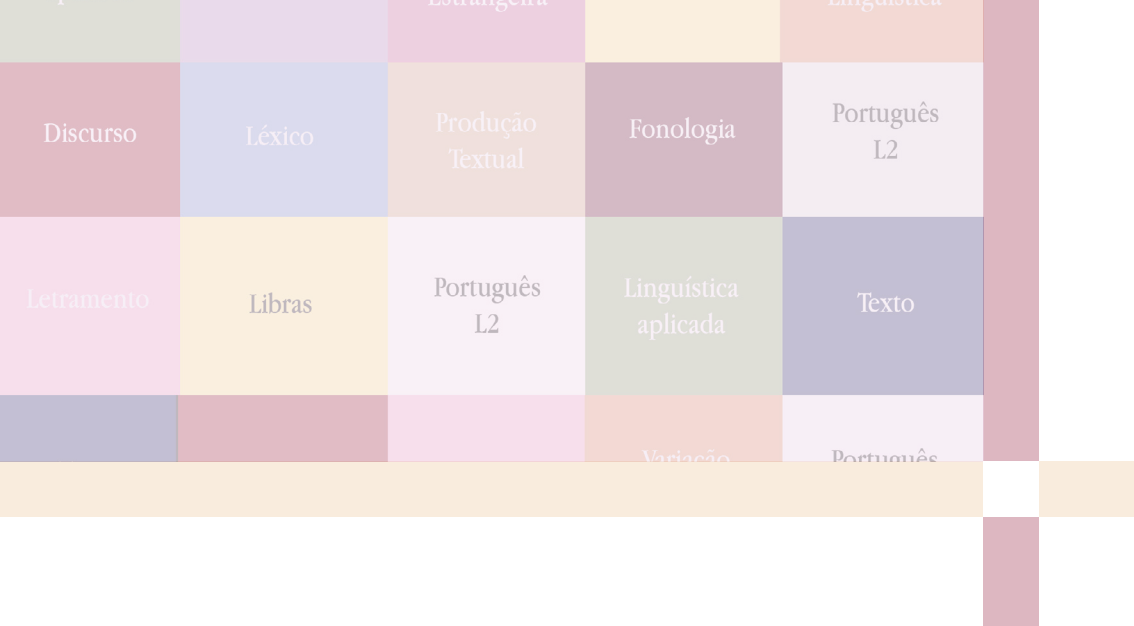
ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática contemporânea**. São Paulo: Escala Educacional, 2004.

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M.: **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, R. V. Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa Sócio-Linguística**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.



AS TDICS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA DE NAZARÉ RODRIGUES DE LIMA

ROSANE GARCIA

A disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem proporcionado mudanças no estilo de vida, motivando a integração de valores sociais e culturais. Vivemos em constante transformação, presenciamos uma nova era, a “era digital” que se alarga a cada dia, um mundo conectado, no qual os avanços tecnológicos acontecem de maneira progressiva, a cada instante surgem novos meios mais modernos e arrojados, uma rotatividade constante de equipamentos que abarca as mais diversas faixas etárias e classes sociais. Somos constantemente absorvidos por essas tecnologias que chegam e transformam as relações sociais, diminuindo as distâncias, as barreiras, e modificando a vida em sociedade.

Novas formas de comunicação ou a reorganização delas se apresentam difundidas por meio da internet e

dos artefatos tecnológicos, sejam eles *notbook*, *tablets*, celulares, *smartfones*, entre outros. A globalização da informação chega e se expande de forma contagiante, fazendo surgir assim, através das TDICs, novos desafios educacionais que vão desde a informatização das atividades rotineiras da escola até as mais complexas no processo de ensino da língua portuguesa em sala de aula.

Novos parâmetros educacionais norteiam o ensino de língua portuguesa que, influenciados pelas TDICs, trazem desafios aos profissionais docentes no processo de ensinar e de aprender, de modo que novas habilidades e competências são requeridas. A escola, nesse contexto, carrega o compromisso de atuar, congregada à realidade na qual o aluno está inserido, pois para atender significativamente aos anseios que a sociedade espera, há a necessidade de apropriação plena das diversas tecnologias no fazer pedagógico e incorporação das infinitas possibilidades que os instrumentos tecnológicos oferecem.

No domínio da leitura e da escrita, novas habilidades são exigidas tanto dos docentes, que, muitas vezes, agem intuitivamente, quanto dos discentes no modo de ler em ambientes virtuais e escrever para a construção de sentidos. A sociedade evoluiu, os processos educacionais evoluíram e ao professor cabe acompanhar tais avanços e adequar-se às necessidades e exigências sociais e tecnológicas de nossa época.

Essa realidade, no entanto, confronta-se com o que presenciamos nos corredores das escolas, quando muito se fala sobre o uso e a necessidade de inserção das TDICs, mas pouco se observa nas práticas de sala de aula. Isso nos permite afirmar que ainda é um desafio das escolas essa inserção na sua rotina diária. Muitos dos professores

ainda são considerados “analfabetos digitais”, pois, por resistência ou por falta de suporte pedagógico, ainda carecem do domínio dos artefatos tecnológicos, a fim de explorar todas as potencialidades que as TDICs oferecem e podem propiciar no processo de leitura e escrita.

Do letramento aos letramentos digitais e multiletramentos

Os questionamentos que convergem sobre o ensino de língua portuguesa recaem sobre as noções de letramento, letramentos digitais, multiletramentos e tantos outros decorrentes deles que contêm o prefixo *multi* como expoente.

Para nossa reflexão, retomamos os conceitos de Soares (2009) quando enfatiza que o termo *letramento* surge no Brasil na década de 1980, associado à alfabetização, porém de maneira abrangente. Nesse sentido, para que o indivíduo pudesse ser considerado alfabetizado, seria necessário que aprendesse a ler e a escrever por meio do domínio dos códigos alfabéticos da língua. Para ser considerado letrado, no entanto, ao conhecimento dos códigos são acumuladas habilidades que concedem ao indivíduo a capacidade de tecer interpretações críticas em seu meio e para seu uso social. Reportamo-nos à percepção de Soares (2009, p. 47) ao argumentar que letramento corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais”. São esclarecedoras as colocações de Rojo (2009, p. 98) ao fazer a distinção entre analfabetismo, com foco individual, enquanto letramento apresenta-se numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Interessa-nos, pois, ainda reforçando as concepções de Soares (1998, p. 84), a escolarização que forneça condições favoráveis ao letramento, que nesse contexto é

entendido como “um processo, mais do que um produto”. Desse modo, percebe-se que as práticas que propiciam a leitura e escrita em seu contexto relacional precisam ser consideradas pela escola e incentivadas na sala de aula, especialmente na disciplina de língua portuguesa, o que é enfatizando nos estudos de Rojo e Moura (2012, p. 36) ao afirmarem que “se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização”.

Parte daí o raciocínio de ampliação do significado de letramento, que se expande para a noção de “letramento digital”, refletindo as exigências de novas competências e habilidades no processo de interação e comunicação nos meios digitais que ocorrem em textos diversificados e hipertextos. Assim, o conceito de letramento digital é compreendido como a apropriação das habilidades que permitam ao leitor utilizar a linguagem e interpretar as manifestações dela em ambiente virtual. Dada a especificidade relacionada ao conceito de letramento digital, é importante frisar que o “desenvolvimento dessas habilidades para interpretar e interagir com a língua (gem) de forma competente e crítica é uma demanda social que independe do suporte em que as atividades de linguagem se realizam” (BALADELI, 2011, p. 8).

Na esfera do ensino de língua portuguesa, inevitavelmente são forjadas transformações, no sentido que a transmutada página do livro possibilita ações não marcadas pela linearidade delimitada pela tecnologia tipográfica impressa, configura-se na “tela” como um espaço de produção escrita que traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente,

entre o ser humano e o conhecimento (SOARES, 2002, p. 151).

Estão envolvidos, nesse universo, como pontua Zacharias (2016, p. 15), “os textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos” os quais requerem habilidades que superam os limites do texto impresso convencional. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), para dar conta dos diferentes espaços de interação, propõem a concepção pluralizada de “letramentos digitais”, caracterizada como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

No detalhamento apresentado por Vieira (2009), na página tradicional de um livro, o leitor segue a ordem linear estabelecida pelo autor, há um ponto de partida e de chegada fixados pelo autor. O modo escrito se caracteriza por convenções rígidas e pelo uso canônico de formas textuais. Numa *homepage*, a ordem é aberta, simultânea e decidida pelo leitor, a página pode ser acessada através de múltiplos pontos de entrada, possibilitando diferentes roteiros de leitura. (p. 247).

Nessa perspectiva, o letramento digital destaca-se por suas características que proporcionam a aprendizagem diversificada e dinâmica dos alunos, na diversidade dos gêneros textuais presentes no meio digital e a possibilidade de interação entre leitor e autor, bem como a navegação em hipertextos, com sua interatividade por meio de *links* a outros textos. Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) observam que “no espaço digital, autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de

maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos.”Os hipertextos oferecem possibilidades infindas de conexão que vão além das formas textuais convencionais para diversos textos multimodais que podem ser vídeos, fotos, músicas, entre outros.

Nessa concepção, Rojo (2012, p. 39) compreende que as tecnologias devem ser objeto e ensino e não somente ferramentas de ensino e sublinha ainda que o “texto, tal como conhecemos e utilizamos é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar a hipermídia; [...] ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes.

Desse modo, são requeridas habilidades e competências distintas para o domínio e interação nas diversas práticas de leitura e escrita e socialização propiciadas pelo uso dos aparelhos tecnológicos como *tablets*, *smartphones*, celulares, etc., e internet, que ampliam as possibilidades de linguagem e de manifestação nos diversos gêneros textuais, necessitando, pois, do indivíduo, que os usos domínio da linguagem vão além da codificação e decodificação dos códigos da leitura e escrita.

Nesse sentido, faz-se necessária a incorporação dos novos letramentos digitais no processo de ensino e aprendizagem, com práticas e metodologia de ensino específicas, de modo que possibilitem aos alunos a compreensão e domínio dos artefatos tecnológicos e possibilidades de uso que eles oferecem, mas de forma crítica, tornando-os capazes de “navegar” pela variedade de conteúdos expostos e selecionar o que fato faz sentido e pode contribuir para o seu aprendizado e meio social.

Nesse ponto, são chamadas à reflexão inevitavelmente

como parte das interações tecnológicas, as relações sociais e culturais que são amplamente influenciadas pelas TDICs, pois há o hibridismo das várias culturas que se alargam e se propagam por meio da tecnologia, o que interfere diretamente na produção de identidades, bem como enfatiza Rojo (2012), a diversidade de textos, os diversos gêneros discursivos que estão presentes nos meios digitais que favorecem e intercalam esses híbridos.

Nesse panorama, as formas de comunicação se multiplicam no uso de imagens, sons, ícones e formas de expressão que surgem nos diferentes meios e espelham a multiplicidade de culturas e linguagens. Tem-se, assim, a dimensão do conceito de multiletramento que, segundo Rojo (2013) envolve a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural. Dentro desses multiletramentos, estão os letramentos digitais.

Tais concepções evidenciam a necessidade de formação e adequação dos profissionais de língua portuguesa no domínio desses meios tecnológicos, para agirem de forma abrangente no ambiente escolar e inserirem os alunos de forma crítica nos ambientes virtuais. Contudo, percebemos que há um descompasso entre a realidade das escolas e a realidade instaurada pelos meios tecnológicos, a escola não acompanha o processo com tanta rapidez quanto se apresenta. Apropriamo-nos aqui das palavras de Vieira (2009), “tudo é tão recente quanto urgente”, por esse motivo o papel do professor distingue-se na função de entrelaçar as diferentes culturas e saberes já consolidados e os mais recentes decorrentes do cenário tecnológico.

Saberes múltiplos: professores e alunos em aprendizagem colaborativa

Partindo dos pressupostos apresentados e do reconhecimento, por parte dos professores, sobre os

multiletramentos presentes na escola e fora dela, a questão que se coloca é como intensificar o conhecimento e congregar as tecnologias nas abordagens de ensino no cotidiano.

Rojo (2012) amplia essa discussão com a proposta de uma “pedagogia dos multiletramentos”¹, já que se faz necessária uma mudança de postura na escola para adequação a estas novas ferramentas propiciadas pelas TDICs, uma vez que os jovens e crianças vivenciam esta realidade, utilizam esses instrumentos tecnológicos no seu dia a dia fora da escola. A pedagogia dos multiletramentos busca incorporar o que os aprendizes já têm acesso em seu cotidiano às atividades pedagógicas de sala de aula e, dessa forma Rojo (2012, p. 27) sugere que “em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês [por exemplo] na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona”. Acrescenta, ainda, outras possibilidades como “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”

Essa necessidade de inserção e uso das diversas possibilidades de linguagens propiciadas pelas TDICS e artefatos tecnológicos é de fundamental importância para o ensino, visto que se busca contextualizar e dinamizar as metodologias de ensino, de modo a atender às demandas e às exigências reais da época e meio nos quais os alunos

1 A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (‘Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’) (ROJO, 2012, p. 11).

estão inseridos, para que aprendizagem faça sentido e atenda às expectativas dos alunos. Assim,

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente as tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17) [grifo dos autores].

Nesse sentido, Zacharias (2016, p. 27) aponta dois grandes desafios para o professor no desenvolvimento do letramento digital. O primeiro deles diz respeito à “leitura como objeto de ensino”, que segundo a autora, “deve ser levada para a escola sem simplificações”. Deve ser tomada, no sentido amplo, “levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social”. O segundo desafio, segundo a autora, é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizadas. Reforçando a ideia, não basta apenas abordar as diversas mídias e linguagens emergentes sem criar condições para “formas de leitura plurais”, antes sim, proporcionar o protagonismo do aluno com o propósito de diminuir a distância entre as práticas cotidianas e as consagradas pela escola.

Nessa visão, compreende-se a preocupação da contextualização das atividades escolares nas práticas pedagógicas, de modo que o que se trabalhe na escola tenha sentido e funcione como instrumento colaborativo

para ampliação das aprendizagens adquiridas também fora dela.

No entanto, a formação inicial e continuada dos professores ainda se encontra em defasagem em relação à inclusão das novas tecnologias, é o que se constata nos estudos de Marzari e Leffa (2013), e isso interfere diretamente na forma de ensinar e, por consequência, nas dificuldades que surgirão ao integrar-se à realidade tecnológica a que os alunos, considerados como “nativos digitais”² estão inseridos. Desse modo,

Definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente - o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital) (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, fica evidente que muitos professores têm dificuldades para adequar-se a essas novas possibilidades tecnológicas, pois não construíram, durante a formação, as habilidades e conhecimento indispensáveis para, de forma colaborativa, atuar em sala

2 Os nativos digitais, segundo Prensky (2001), possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que representa uma das características principais dessa geração. Ainda segundo esse autor, essa nova geração é formada, especialmente, por indivíduos que não se amedrontam diante dos desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais (COELHO, 2012, p. 3).

de aula reunindo os conteúdos consolidados e as novas perspectivas advindas da multiplicidade de culturas e hibridismos emergentes.

A visão de Galvão (2015) coloca em destaque que o professor de língua portuguesa [...] precisa reconhecer que as metodologias das aulas que ele ministrava há dez anos, não são mais viáveis e interessantes [...] que se mudou a forma de aprender na era digital, conseqüentemente, deve-se mudar o modo de ensinar. O autor compreende que os alunos precisam ser concebidos como sujeitos de conhecimento que necessitam ter à sua disposição ofertas variadas para favorecer o processo de formação que melhor se adapte às suas possibilidades de aprendizagem (GALVÃO, 2015, p. 143).

Na nossa sociedade que é marcada por desigualdades sociais, oferecer condições para que os alunos tenham acesso aos instrumentos tecnológicos e ao letramento digital, pode funcionar como forma de inclusão ou exclusão, dado que para alguns a escola pode ser o único meio de acesso a tais instrumentos, tendo em vista as suas condições sociais. Dessa forma, se a escola se omite e não faz uso das várias possibilidades que as TDICs oferecem, reduz as possibilidades de apropriação do conhecimento de forma igualitária no “mundo do trabalho e da cidadania”, na expressão de Moita Lopes e Rojo (2004).

Desse modo, torna-se primordial o acesso às TDICs e à prática dos multiletramentos para que alunos estejam preparados para agirem criticamente no meio social e desenvolverem competências e habilidades requeridas do século XXI.

Considerações finais

O uso das TDICs, dos instrumentos tecnológicos e da internet, como forma de apropriação da leitura e da escrita propiciam maneiras diversificadas e bastante produtivas de interação, que se apresentam, por exemplo, em diversos aplicativos e sites que oferecem uma gama de oportunidades para construção de textos colaborativos e, com eles, as oportunidades de acesso aos diversos gêneros textuais como, por exemplo, os *fanfics*, o Google docs, e outros.

Assim, a inserção dessas novas tecnologias e o desenvolvimento dos letramentos digitais no ensino e, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa no processo de leitura e escrita, é de fundamental importância para que se possa formar, por meio do “letramento crítico”, cidadãos capazes, críticos, autônomos, conscientes e atuantes no meio social em que estão inseridos, sendo a escola a interligação para esse fim. A escola não pode dissociar sua prática da vivência do aluno, precisa além de trabalhar de forma contextualizada, usar os artefatos tecnológicos, como aliados para ampliação de possibilidades de aprendizagem, tornando-a mais significativa, prazerosa e atraente.

Desse modo, ressalta-se a necessidade de atualização constante das práticas dos professores de língua portuguesa para o domínio de forma crítica dessas novas possibilidades de leitura e escrita que as TDICs oferecem, da imediata inserção dos letramentos digitais na sua prática pedagógica como forma de adequar-se às novas exigências do século XXI.

Deve-se, no entanto, haver uma mudança de postura da escola para esse fim, como também das políticas

públicas educacionais relacionadas à formação docente para que as TDICs sejam incluídas também na formação inicial do professor, para que este ao se deparar com os instrumentais tecnológicos e os “nativos digitais”, tenham suportes “mínimos” para integração à sua prática.

Referências

COELHO, P. M. F. **Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas**. Texto livre linguagem e tecnologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/viewFile/2049/7254>>. Acesso em: 19 mar 2018.

BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista E-escrita**. Nilópolis, v.2, v. 4, p. 1-11, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GALVÃO, A. P. **Ensino de língua portuguesa e o letramento digital**. XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/011.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**.# Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/viewFile/1816/1421>> Acesso em: 19 mar 2018.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF, 2004. p. 14-56.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, R. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**.

São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Novas Práticas De Leitura e Escrita: Letramento na Cíbercultura. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 30 ago 2017.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

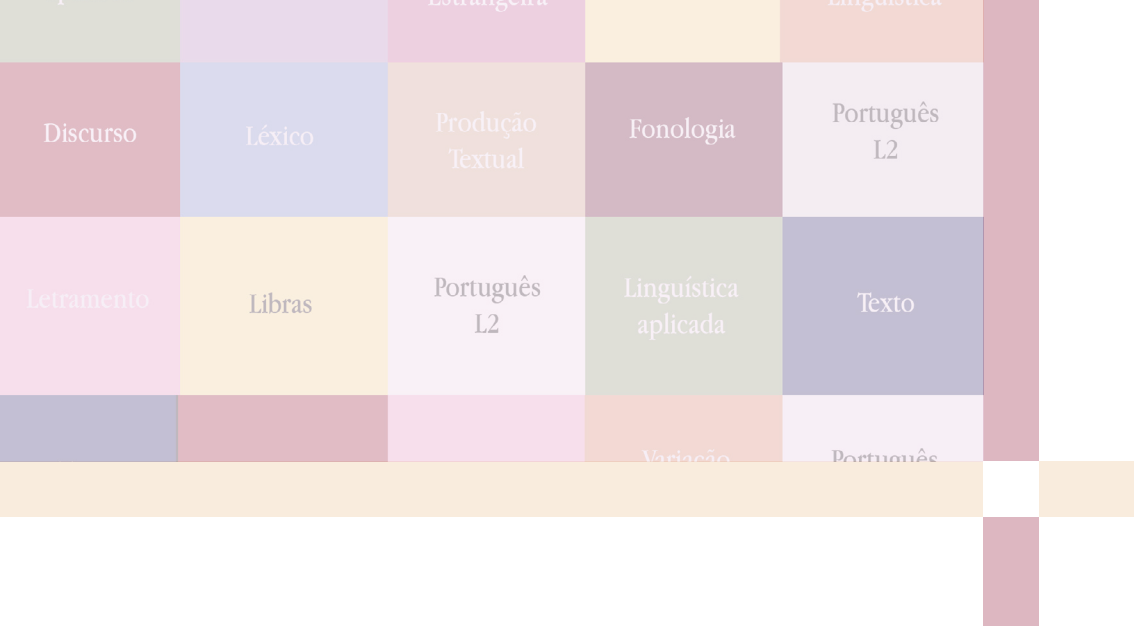
_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias como mediadoras no processo ensino aprendizagem da leitura. In: Jornada Nacional do GELNE, 25, 2014. Natal. **Anais...** Natal: EDUFRRN, 2014.

XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações – Linguística**, v. 18, n. 2, 2005.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS

ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

JOÃO RENATO DOS SANTOS JÚNIOR

ROSANE GARCIA

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil a partir da Lei 10.436/2002, mas desde a década de 60, a partir dos estudos de William Stokoe as línguas de sinais passaram a ter seu status de língua reconhecidos, uma vez que possuem todas as estruturas e fenômenos próprios das línguas naturais, no âmbito formal e no âmbito funcional. O grande desafio, atualmente, é operacionalizar estratégias para o reconhecimento e o ensino da LIBRAS nos diferentes níveis escolares e acadêmicos, numa proposta bilíngue. O presente texto objetiva apresentar algumas reflexões a respeito do ensino da LIBRAS no Brasil, destacando algumas observações quanto ao reconhecimento como disciplina no âmbito escolar e acadêmico, e sobre os aspectos metodológicos inerentes à prática docente.

A Constituição da identidade da disciplina de Libras no Brasil

As Línguas de Sinais, por muito tempo, foram confundidas com pantomima (representação gestual), por ser uma língua de modalidade visual. Desse modo, não eram vistas como línguas e sim como gestos caseiros usados entre pessoas surdas e seus familiares. O status de língua teve início na década de 60, a partir das observações e registros feitos por Stokoe. Ele percebeu estruturas na ASL (Língua de Sinais Americana) semelhantes às línguas orais (LACERDA; SANTOS, 2014), tanto em sua estrutura (sistema), quanto em seu funcionamento. A partir daí, as comunidades surdas lutaram para o reconhecimento legal das línguas de sinais em seus países. No Brasil, no entanto, a lei de Língua de Sinais Brasileira – Libras foi reconhecida somente em 2002.

A Lei 10.436/2002, em seu Art. 1º, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras das comunidades surdas do Brasil. Nessa lei fica claro o que se entende por Libras, conforme descrito abaixo:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Assim, a Libras é reconhecida como sistema linguístico, com sua gramática própria. No entanto, a lei, embora estabeleça que os sistemas educacionais devam garantir a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de

Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, ela não explicita como este sistema visual deve ser ensinado em tais cursos.

Outra legislação muito importante para a comunidade surda do Brasil foi o Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002. Tal documento incluiu alterações, propostas educacionais e defesa da Libras como língua de instrução. O Decreto torna então obrigatória a Libras como disciplina curricular nos cursos de fonoaudiologia, formação de professores e licenciaturas.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Embora o Decreto 5.626/2005 trate da inclusão da

Libras no ensino médio e superior, ainda permanecem lacunas relacionadas à oferta da disciplina de Libras no que se refere à carga horária mínima, à metodologia a ser aplicada no ensino, aos conteúdos e abordagens. Entende-se que a disciplina Libras, ofertada em cursos de licenciaturas, *a priori*, tem o objetivo de promover a comunicação entre surdos e ouvintes, o conhecimento pedagógico para atuar com alunos surdos na escola regular, o conhecimento sobre a cultura, identidade e história do Povo Surdo, os aspectos legais, com foco antropológico demonstrando que os surdos assim como os ouvintes têm as mesmas capacidades cognitivas (LACERDA; SANTOS, 2014).

Quanto aos agentes educacionais responsáveis para o cumprimento do Decreto 5.626/2005, o capítulo III trata da formação do professor de libras e do instrutor de libras e esclarece que os docentes podem ser surdos e ouvintes. O Art. 4º prevê que a formação para o docente de ensino de Libras deverá ocorrer por meio de graduação específica, nos casos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. No artigo 7º, o Decreto esclarece que a titulação dos docentes, caso não haja profissionais com título de pós-graduação em Libras para o ensino da disciplina em curso superior, deverá apresentar, pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado

obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar os pontos positivos do Decreto 5.626/2005, pois foi a partir de sua publicação que a educação de surdos tomou rumos diferenciados, a partir de novas visões e olhares, e também quanto à importância dada à formação específica que trouxe a valorização de docentes surdos.

De acordo com Vieira-Machado (2016, p. 77), se faz necessário tratar da formação de professores, destes novos profissionais para atender à demanda a partir de novos saberes. Dessa maneira, a formação do docente de Libras, bem como sua prática, acontece de formas diversas, seja em cursos de capacitação de professor e instrutor de Libras, seja em cursos de extensão universitária, graduação em letras: libras, seja na pós-graduação Lato sensu, stricto sensu ou no Exame de proficiência no uso e ensino de Libras – PROLIBRAS.

[...] O professor em formação vai se constituindo docente principalmente em espaços institucionais, que tem como foco sua formação. Ele carrega também muitos professores que teve e das vivências sociais da escola, já internalizou experiências que se complementam, que simbolizam sua identidade como professor, e nele estão presentes *outros*

(autores, seus professores e colegas) que o colocam em atividade.

A atividade mental de refletir sobre o conhecimento socialmente constituído possibilita o olhar para uma prática (ação docente) e para si mesmo como professor (VIEIRA-MACHADO, p. 147)

Assim sendo, alguns professores surdos criam suas próprias práticas pedagógicas fazendo uso tanto das abordagens gramaticais quanto das comunicacionais, levando o aluno/aprendiz a ressignificar seu aprendizado, muitas vezes, por meio da influência empírica associado à teoria.

Conforme Vilhalva (2004, p. 1), o que é chamado por muitos de conhecimento empírico, é associado à pedagogia surda, que segundo a autora, é um jeito surdo de transferir o conhecimento para seus pares de geração em geração.

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira (VILHALVA, 2004).

Partindo destas questões, cabe neste percurso o registro de como a Libras é vista a partir do espaço que ela vem sendo difundida e divulgada na cidade de Rio Branco, Acre.

O ensino de Libras na esfera da municipal

No município de Rio Branco são desenvolvidas

ações importantes no que se refere à educação de surdos e à difusão da cultura surda. Destacamos neste texto aquelas de proeminência, no entanto, existem práticas individualizadas que convergem para o ensino de Libras, como por exemplo as ações desenvolvidas em igrejas e centros comunitários.

De forma geral, o ensino é disposto em formatos distintos, a saber: em cursos livres para a comunidade, em projetos de ensino e em curso de formação. No primeiro caso, está o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/SEE¹, nele, a Libras é tida como curso, com carga horária específica, dividida em módulos (básico, intermediário, avançado e metodologia do ensino de Libras). Outra visão é adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) que faz o planejamento de ensino da Libras na forma de projetos desenvolvidos nas escolas de séries iniciais, como é o caso do projeto intitulado “Caminhos para o bilinguismo” com foco no ensino de Libras para crianças surdas, ouvintes e profissionais para estabelecerem ensino/aprendizado e comunicação. No âmbito da formação universitária, a Libras se constitui como disciplina nos cursos de licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Acre (UFAC) sendo orientada sob dois vieses. O primeiro refere-se à formação de professores no Curso de Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua, no qual a disciplina de Libras é ministrada por professores especialistas nas áreas de linguística aplicada à Libras e de português como segunda língua para surdos. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, em sua reformulação, a finalidade é:

[...] fornecer uma sólida formação de caráter

1 Secretaria Estadual de Educação e Desporto - SEE

cultural e humanístico ao indivíduo para que ele construa uma visão crítica da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa e tenha uma apropriada percepção histórico-social das transformações humanas, através dos estudos linguísticos, de modo a capacitá-lo ao exercício pleno do magistério na educação básica, no que se refere à Língua Brasileira de Sinais como L1 para surdos e L2 para ouvintes, e Língua Portuguesa como L2 para surdos (UFAC, 2017, p. 19).

A partir desta visão, a disciplina é ministrada por meio da articulação teórico-prática, sendo trabalhados os conteúdos relacionados à fonética, à fonologia, à morfologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática aplicada à Libras (UFAC, 2017), distribuídos na carga horária de 60 horas, na modalidade exclusivamente presencial.

O segundo viés do ensino de Libras no meio acadêmico é concentrado nos cursos de licenciatura e bacharelado, com o objetivo de difundir e divulgar a libras para licenciandos atuarem na educação básica. O foco, no entanto, é o ensino da comunicação em Libras entre surdos e ouvintes. A disciplina também é ofertada com carga horária de 60 horas, dividida em conteúdos teóricos e práticos.

É digno de nota a forma de ingresso dos alunos no Curso de Licenciatura em Letras: Libras, na qual não é exigido nenhum conhecimento prévio sobre a Libras, são adotados os critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação, de acordo com o desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A questão tem implicações no que se refere à atuação do professor, uma vez que ele se trabalhará com turmas mistas, abrangendo tanto alunos surdos com diferentes

domínios de conhecimento do português, como alunos ouvintes com nenhum ou até mesmo vasto domínio da Libras. Na realidade, nos defrontamos com duas situações que se fundem em uma só, quando consideramos que:

[...] A competência gramatical/estrutural de uma língua é apenas uma parte do processo de aprendizagem, já que questões de interação intercultural devem também ser enfatizadas para efetivamente fluir no desempenho lingüístico (GESSER, 2010, p 25).

Além disso, há o conflito metodológico porque o ensino de língua portuguesa para surdos é didaticamente diferenciado, e a tendência é uma abordagem semelhante ao ensino para ouvintes como L1, estes pontos relacionados à prática docente serão retomados no próximo tópico.

Tais questões regeram em 1993, no Brasil, o projeto de formação metodológica para o ensino de Libras para ouvintes como multiplicadores. Em seguida, este projeto se formulou em um livro intitulado *Libras em Contexto* (GESSER *apud* FELIPE, 2010, p. 26-27).

No Brasil, a discussão é incipiente (nova, que está no início), mas pode-se destacar o projeto pioneiro coordenado por Tânia Felipe em 1993, intitulado *“Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”*, que resulta na formulação do livro **LIBRAS em Contexto – Curso Básico**. Embora no material não haja um esboço refletindo teoricamente as metodologias padrões de ensino de línguas e as possíveis transposições e/ou aplicações no contexto da LIBRAS, pode-se encontrar algumas orientações metodológicas postuladas pela equipe no capítulo *Orientações para o aluno* (FELIPE, 2001a, p. 15).

Nesse sentido, destacamos algumas orientações

metodológicas para os estudantes, dadas por Felipe (2001a) que norteiam o ensino/aprendizagem. Tais orientações podem ser dispostas em dois conjuntos de estratégias, no primeiro estão aquelas aplicadas especificamente ao estudo da Libras, mostradas a seguir:

a) **Evite falar durante as aulas:** devido ao fato de as línguas de sinais utilizarem o canal gestual-visual, muitos alunos ouvintes ficam tentados a falar em sua língua enquanto tentam formular uma palavra ou frase na língua que estão aprendendo. Esta atitude pode ocasionar um ruído na comunicação, ou seja, uma interferência mútua de códigos que prejudica o processo de aprendizagem de uma segunda língua já que cada uma tem sua própria estrutura. Tente “esquecer” sua língua oral-auditiva quando estiver formulando frases em LIBRAS. Um aprendizado de uma segunda língua pode ter o suporte da primeira para se compreender e comparar as gramáticas das duas línguas, mas quando se está estruturando uma frase tente “pensar” em LIBRAS;

b) **Use a escrita ou expressões corporais para se expressar:** em um primeiro momento, devido ao fato de não se ter ainda um domínio da língua, o aluno, motivado por uma insegurança natural, é tentado a usar sua língua para perguntar ao professor ou aos seus colegas o que não consegue apreender de imediato. Uma alternativa, para evitar esta interferência, é a comunicação através da datilologia, da escrita, ou tentar a utilização de expressões corporal e facial a partir do contexto, recursos utilizados pelos próprios surdos ao se comunicarem com ouvintes, que não conseguem compreendê-los, quando se expressam oralmente, ou não sabem a língua de sinais. Tente sempre se

expressar em LIBRAS, o professor entenderá sua comunicação e o induzirá aos sinais que serão necessários para a situação comunicativa que deseja expressar;

c) **Desperte a atenção e memória visuais:** como os falantes de línguas orais-auditivas desenvolvem geralmente mais atenção e memória auditivas, é necessário um esforço para o desenvolvimento da percepção visual do mundo – um olhar, uma expressão fácil, sutis mudanças na configuração das mãos são traços que podem alterar o sentido da mensagem;

d) **Sempre fixe o olhar na face do emissor da mensagem:** as línguas de sinais são articuladas em um espaço neutro à frente do emissor, mas como as expressões faciais e corporais podem especificar tipos de frases e expressões adverbiais, é preciso estar atento ao sentido dos sinais no contexto onde estão colocados. O importante é a frase e não o sinal isolado. É, também, considerado falta de educação o desviar o olhar durante a fala de alguém pois representa desinteresse no assunto.

O segundo conjunto de estratégias estrutura-se de forma mais abrangente, por esse motivo, entendemos que podem ser adotados em situações de ensino/aprendizagem de outras línguas como L2.

e) **Não tenha receio de errar:** o erro não deve ser entendido com falha, mas como um processo de aprendizagem. Tenha segurança em si mesmo. Na comunicação sempre o erro está presente, mas o contexto ajuda a perceber a intenção comunicativa e o professor ou o colega poderá ajudar a encontrar a forma

adequada para a situação. Pense na mensagem que se quer transmitir e não nas palavras isoladamente;

f) **Atente-se para tudo que está acontecendo durante a aula:** preste atenção nas orientações e conversas do professor com outro aluno e nas atividades feitas pelos seus colegas de classe. Tudo é aprendizagem;

g) **Demonstre envolvimento pelo que está sendo apresentado:** através de aceno de cabeça, expressão facial e certos sinais, o receptor demonstra ao emissor da mensagem que está interessado, compreendendo e que este pode continuar sua fala (função fática da linguagem);

h) **Comunique-se com seus colegas de classe, em LIBRAS, mesmo em horário extra-classe ou em outros contextos,** assim pode-se sempre exercitar e apreender as vantagens de se saber uma língua de sinais em certas situações onde se quer falar a distância, o som atrapalha ou mesmo a mensagem deve ser sigilosa;

i) **Envolva-se com as comunidades surdas:** como todo o aprendizado de língua, o envolvimento com a cultura e os usuários é importantíssimo, portanto, não basta ir às aulas e revê-las através da fita de vídeo, é preciso também buscar um convívio com os surdos para poder interagir em LIBRAS e, conseqüentemente, ter um melhor desempenho lingüístico.

As orientações de Felipe (2001a) são colocadas em destaque e tidas como referência em diversos espaços de ensino e aprendizagem de Libras no país, sendo também

adotado no curso de Letras: Libras da Universidade Federal do Acre para o ensino de Libras como L2.

Formação específica e metodologia para o ensino de Libras

Na discussão sobre formação e metodologia para o ensino de Libras, *é conveniente, neste ponto*, reproduzirmos o argumento de Strobel (2017) quando evidencia ser de extrema importância para o aprendizado significativo do aluno que nos preocupemos com a formação. A autora coloca em destaque como componente dessa formação, a atuação dos professores surdos de Libras e o uso de metodologias adequadas à realidade do aluno.

Nesse sentido, contrariamente ao senso comum cuja visão distorcida da realidade sugere que basta ao indivíduo ser surdo para habilitá-lo à docência em Libras, é imprescindível a contribuição de metodologia específica voltadas para o ensino de Libras como segunda língua ou como primeira língua. O fato de a pessoa nascer surda ou se tornar surda não lhe autoriza à prática docente, por sua condição de surdez. Isto é um mito muito comum. Para se tornar um docente surdo é preciso estudar a língua, ter formação adequada, cursos com base em metodologia específica, formação superior específica voltada para o ensino de Libras como L1 ou L2, etc.

Em defesa deste raciocínio, nos reportamos novamente ao trabalho Gesser apud Felipe (2010, p. 28), no capítulo que trata dos princípios gerais para o professor ensinar Libras “Orientações para o instrutor/professor”. Nele a autora parte da perspectiva que “Ensinar uma língua de sinais para ouvintes é tarefa difícil, por isso, certos princípios podem ser seguidos para melhor ensino-aprendizado:”

- a) Desperte em seus alunos a segurança em si mesmos, reduzindo ao máximo as correções quando eles estiverem tentando se comunicar;
- b) Quando for fazer uma atividade individual, solicite primeiro aos alunos mais desinibidos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade;
- c) Estimule sempre a produção, incentivando o uso da LIBRAS em todas as situações mesmo fora da sala de aula;
- d) Faça sempre atividades que exercitem a visão;
- e) Nunca fale em português junto com a LIBRAS, porque como estas línguas são de modalidades diferentes, uma pode interferir negativamente sobre a outra, já que uma necessita uma atenção auditiva e a outra, visual;
- f) Faça o aluno perceber que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual [...];
- g) Não faça o aluno repetir suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisara usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo para poder se comunicar;
- h) Incentive seus alunos a participarem de atividades sócio-culturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em língua de sinais brasileira.

Refinando essa visão, podemos dizer que nos princípios acima, a abordagem comunicativa é a mais adequada, pois se estabelecem as relações contextuais e sociais no estudo

da língua – prática que Brown (1994, p. 77) também adota ao mencionar que:

Além dos elementos gramaticais e discursivos na comunicação, nós estamos provando a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas da língua. Nós estamos explorando meios comunicativos para a comunicação “de vida real” na sala de aula. Nós estamos tentando levar nossos alunos a desenvolver fluência, e não apenas a exatidão normativa que tem consumido na jornada histórica. [...] *Nós estamos preocupados de que forma facilitar a aprendizagem de vida longa entre nossos alunos, e não apenas com a tarefa de sala de aula imediata. Nós estamos olhando para nossos alunos como parceiros em uma aventura cooperativa. E nossas práticas de sala de aula visam alcançar seja lá o que for que intrinsecamente desperte os aprendizes para alcançar seu maior potencial* (BROWN, 1994: 77).

Nas disciplinas específicas, como é o caso de fonética/fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática, cabe ao professor usar estratégias para abordar, tanto os aspectos gramaticais quanto os aspectos comunicativos para que os conteúdos isolados façam sentido para o aprendiz.

Para alguns, ensinar Libras é o mesmo que ensinar sinais soltos, sem contexto, ao contrário, vocabulário e abordagem gramatical estão associados, assim como sustentado por Gesser *apud* Brown (2010, p. 72): “Um aprendiz, além do conhecimento lexical, precisa também entender as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras em seu discurso.”

O léxico/vocabulário, é claro, tem sua importância, mas não deve ser a matriz do ensino, principalmente no caso do ensino de Libras. Gesser (2010) acredita que “embora o vocabulário seja um componente importante para a aquisição de linguagem, o domínio do vocabulário por si só não garante que o aprendiz se comunique na língua alvo. Nenhuma língua é a somatória de vocabulário.” Para reforçar essa visão, ele oferece algumas adaptações sugeridas a partir de Brown (1994) que são: 1. Devote algum tempo para o ensino de vocabulário da língua de sinais, mas não a aula toda; 2. Contextualize os sinais; 3. Estimule o uso de dicionários bilíngue; 4. Encoraje os alunos no desenvolvimento de estratégias (GESSER, 2010, p. 72).

Outra situação que deve ser levada em consideração é o ensino da gramática, pois sabe-se que muitas vezes este conteúdo provoca o desinteresse por parte do aluno, por ser abordado de forma isolada. Assim, ao invés do aprendiz ter conhecimento sobre as regras, competência de uso, conhecimento da língua para desempenhar suas estruturas, funções, etc, o aluno, na maioria dos casos, se entedia no ato da aprendizagem porque, muitas vezes, a aula sobre gramática não é contextualizada – fato que ocorre não somente no ensino de Libras – é motivo de debate e preocupação entre professores defensores do ensino significativo.

O ensino da gramática deve ser ensinado sim para que os alunos compreendam, percebam o funcionamento sobre e da língua, que tal tem suas unidades menores a maiores (fonética/fonema, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática).

[...] a idade, o nível de proficiência do aluno,

a base educacional, habilidades lingüísticas, registro, necessidades e objetivos podem guiar o professor na hora de decidir se uma aula deve ter foco na gramática ou não. Estudos mostram que os adultos podem se beneficiar mais do estudo explícito das regras da língua se comparado às crianças e/ou adolescentes. Além disso, o nível de proficiência lingüística também conotará resultados distintos: se o aprendiz é iniciante e o professor enfatizar as regras da língua em excesso, a aquisição da fluência pode ficar comprometida (CELCE-MURCIA, 1991b *apud* GESSER, 2010, p 72).

Por fim, não se pode deixar de mencionar outra importante propriedade da língua de sinais, que é o caso das expressões faciais gramaticais e afetivas. Estas questões gramaticais da Libras, que são responsáveis pela interrogação, exclamação, afirmação nas frases/estruturas, são prolíferas para técnicas/atividades que despertem algum tipo de motivação nos alunos como: dinâmicas, mini textos em Libras em contexto, usos reais de expressões gramaticais por meio de vídeos, práticas dialógicas, ou outras prática com o objetivo de desenvolver no aprendiz a acuidade visual no sentido de naturalizar o uso das expressões gramaticais no cotidiano do aprendiz.

Conclusão

O que apresentamos aqui constitui uma discussão panorâmica e preliminar a respeito do ensino de LIBRAS e das metodologias adequadas ao tratamento bilíngue nas escolas do Brasil. Nosso intuito é mostrar que a Língua Brasileira de Sinais, como qualquer língua natural, possui aspectos estruturais (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos etc.) e funcionais (pragmáticos, textuais, discursivos etc.) que podem ser explorados tanto por alunos

surdos quanto por alunos ouvintes, numa perspectiva bilíngue. E que cabe à formação adequada dos professores o tratamento da LIBRAS, seja como primeira língua, seja como segunda língua.

Referencias

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, DF, abril, 2002.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto:** Curso básico, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC, SEESP, 7ª edição, RJ - 2008.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** Centro de comunicação e expressão – CCE, UFSC, Florianópolis, 2010.

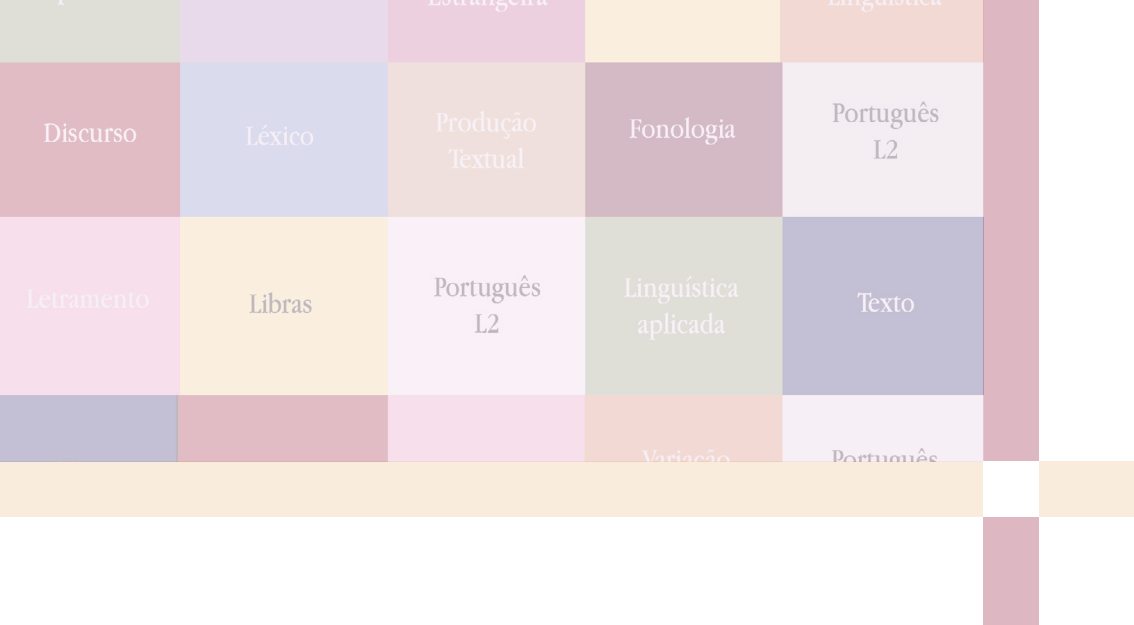
LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos, São Carlos, EdUFScar, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. DECRETO nº 5.626 DE 22/12/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Centro de Educação, Letras e Artes. Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras:** Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua (Reformulação), 2017.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos:** educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

VILHALVA, S. **Pedagogia Surda.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.



LÉXICO E CULTURA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

SANDRA MARA SOUZA DE OLIVEIRA SILVA

CÁSSIO ALMEIDA DA SILVA

Estudar o léxico e a cultura de uma dada comunidade linguística, por meio de atividades que explore o processo de formação de palavras com o sufixo *-eiro*, por exemplo, numa acepção de enfatizar a criação de substantivos por meio de outros substantivos, consiste numa atividade de ensino de língua materna bastante interacionista, uma vez que tal abordagem permite ao aluno transitar entre as modalidades de língua falada e escrita em meio ao circuito comunicativo.

Objetivamos apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa, cujo foco incida na interação entre a leitura e escrita que, segundo Bagno, Stubbs e Gagné (2002), a aula de língua materna deve pautar-se na concepção de letramento que é o intercâmbio entre textos escritos e falados, viabilizado por meio da exploração de variados gêneros textuais. Para esses autores, essa interação se

dá mediante o ensino da escrita e o conhecimento forjado pelas práticas sociais de leitura e escrita, conjugadas com as práticas sociais de oralidade.

Para isso, neste capítulo, discutiremos acerca do viés interacionista entre leitura e escrita, a partir do qual o aluno entenda que se comunicar significa lidar com o signo linguístico que tem natureza articulável, flexível, cuja função incide na construção de sentidos múltiplos e se dá por meio de modificações dos afixos de determinados substantivos. Apesar da natureza estrutural de nossa proposta, já que propusemos estudar a formação de palavra por meio do sufixo *-eiro*, primamos pela concepção de ensino de língua que se dê por meio de textos, de maneira que priorize as peculiaridades de uso da língua (fala que traz a cultura do da comunidade linguística) para se alcançar a modalidade escrita da língua que a escola se propõe ensinar.

Para alcançar tais objetivos, ancoramo-nos nas proposições de Biderman (2001), (1998), (1987); Basílio (2004); Barbosa (1991); Correia e Almeida (2012); Antunes (2003), dentre outros. Iniciamos a discussão apresentando objeto de estudo da Lexicologia, no sentido de enfatizar a relevância da palavra na interação comunicativa, bem como trazer à tona a correlação entre o ato de nomear e os substantivos.

Em seguida, direcionamos a discussão para o sufixo *-eiro* na formação dos nomes dos vegetais para, na sequência, especificar o vocábulo *Balseiro*, já que este faz parte do vocabulário dos usuários da língua situados na Amazônia, uma vez que nossa proposta incide numa abordagem de ensino-aprendizagem que parta do vocabulário dos alunos. Como nosso viés é léxico-

semântico, propomos atividades que instiguem o aluno perceber as diferentes noções/ideias que se estabelecem em determinadas palavras quando as articulamos com sufixo *-eiro*. De modo que os alunos, a princípio, parafraseiem alguns vocábulos formados com o sufixo *-eiro*, em seguida, que eles elaborem um glossário com palavras formadas com o sufixo *-eiro*, pesquisando em dicionários e em meio a situações comunicativas do cotidiano. Além disso, propomos também a retextualização de um poema, cuja rima se dá por meio de palavras terminadas em *-eiro* e *-eira*, para que o aluno (re)elabore ou crie outro texto em que se dê ênfase aos sentidos criados por intermédio de palavras terminadas em *-eiro* e/ou *-eira*. O objetivo destas propostas de atividades incorre em propiciar ao aluno a oportunidade de realizar inferências, concatenações que evoquem a competência e/ou a criatividade linguística do aluno, enquanto falante nativo do português no processo de aquisição da língua escrita a partir da língua falada.

Lexicologia: ciência do léxico

O objeto de estudo da Lexicologia, segundo Biderman (2001), é a palavra que funciona como ente linguístico basilar na formação do léxico, que, de acordo com Coreia e Almeida (2012), consiste num conjunto virtual que engloba todas as palavras de uma língua, inclusive as novas criações (neologismos) e as que não são mais usadas (arcaísmos).

Barbosa (1991) afirma que a Lexicologia subsidia o estudo científico de todas as palavras de uma língua, propiciando análises acerca da estruturação, bem como dos mecanismos de funcionamento e mudança em meio ao circuito comunicativo. Daí ser possível afirmar que cabe à Lexicologia definir os conjuntos e subconjuntos

lexicais, estudar as relações que se estabelecem entre os aspectos sociais e culturais com o léxico de uma língua natural (BARBOSA, 1991). Do mesmo modo, continua a pesquisadora, é tarefa da Lexicologia a construção de modelos teóricos para a operacionalização do estudo das diferentes denominações das palavras, e a investigação das ideologias implícitas nos discursos que circulam na comunicação de uma dada comunidade linguística, de modo que, a partir dessas perspectivas, o estudo das peculiaridades das palavras permite acessar informações sobre a cultura e entender que a palavra é, ao mesmo tempo, fonte geradora dessa cultura.

Para Biderman (2001, p. 13), o léxico das línguas naturais foi criado a partir do ato de nomear, já que, em tempos primevos, o homem, motivado pela necessidade de se posicionar ante ao mundo real como ser atuante, iniciou o processo de nomeação das coisas, entidades e processos, com isso produzindo conhecimento e, por conseguinte, cultura. Esse processo de cognição da realidade se dá mediante as vicissitudes do cotidiano em que o usuário da língua percebe os objetos e entidades que interagem com ele no mundo. É a partir da percepção, que o usuário cotidiano da língua capta, categoriza e classifica características de natureza concreta e abstrata de objetos, entidades e processos que acontecem e existem no mundo e daí, cognitivamente, registra tais características e converte tais informações em conhecimento e, conseqüentemente, produz cultura.

Abbade (2012, p. 141) afirma que ante o contexto comunicativo, a palavra é imprescindível para o ser humano se manter vivo histórico e socialmente; por isso, cultura e língua são entes que se imbricam. Isso ocorre porque, segundo Abbade (2012, p. 141), a palavra é genuinamente

carregada de história que na condição de ente elementar da linguagem, ela forma o léxico de tal forma que os elementos: léxico, palavra, (língua)gem, cultura formam um circuito de relações, conexões e, nas palavras de Lorente (2004, p. 20), intersecções.

O caso do sufixo -eiro nos nomes de vegetais

De acordo com Basílio (2004, p. 39), o processo de formação de substantivos tem principal função de produzir palavras que designem seres ou entidades. A autora aborda a possibilidade de formação de palavras por meio do processo de sufixação que não implica mudança de classe de palavra. A estudiosa menciona, por exemplo, a formação de nomes de “agentes” vegetais por meio do sufixo -eiro, a partir do qual se criam nomes de plantas (principalmente de árvores) motivados por seus respectivos produtos como folhas, frutos etc., como por exemplo, *bananeira*, *pereira*, *cajueiro*, *abacateiro*, *roseira*, *mangueira*, *amendoeira*, *laranjeira*, *limoeiro*. Basílio (2004) explica, ainda, que o gênero do nome do vegetal coincide, na maioria das vezes, com o gênero do nome do produto do vegetal. Assim, o nome *bananeira* pertence ao gênero feminino motivado pelo gênero feminino da palavra banana. Uma exceção, contudo, é o substantivo *figueira* cujo gênero é feminino, mas o nome da fruta é do gênero masculino, no caso figo.

Biderman (1987, p. 88) afirma que o sufixo -eiro forma palavras que representam a noção de profissão: *barbeiro*, noção de local onde se guarda algo: *galinheiro*; noção de coletivo: *formigueiro*; noção de árvore frutífera: *pessegueiro*. Já Cunha e Cintra (2017) acrescentam, ainda, as noções de intensidade, aumento: *nevoeiro* e a noção de objeto de uso: *cinzeiro*.

Para Biderman (1998, p. 116- 117), é justamente pelo

fato de o usuário da língua dialogar com o meio em que vive – considerando a tríade do triângulo semiótico que inclui significado, significante e referente – que, ao nomear as coisas do/no mundo, ele associa o referente de maneira direta à significação linguística, representando assim a realidade extra-linguística (social/cultural). Assim, o agente nomeador não nomeia, exatamente, o objeto ou ente físico em si, mas tão somente a ideia construída daquele objeto ou entidade. É no ato de nomear que o agente nomeador se vê em meio ao circuito comunicativo que envolve a Onomasiologia (relativo aos possíveis nomes/significantes que se pode atribuir a determinado conceito) e a Semasiologia (diz respeito a todas as possibilidades de conceitos que podem ser atrelados a um determinado significante). Ou seja, numa circunstância de diálogo com o meio e com os demais usuários da língua, o homem está operacionalizando com os aspectos léxico-semânticos da língua.

De acordo com Gonçalves (2007, p. 157), ao interpretar uma palavra formada por derivação, o processo inicia pelo sufixo em direção à base da palavra – o que significa que o sufixo constitui o elemento nuclear da palavra. O autor assinala que numa elaboração de paráfrase da interpretação de *jambeiro*, por exemplo, a paráfrase iniciaria pela noção expressa pelo sufixo que, no caso, seria “árvore que produz jambo”.

Aplicação na aula de Língua Portuguesa: o vocábulo “Balseiro”

O vocábulo *Balseiro*, segundo o Dicionário Aurélio (1998), consiste num vocábulo forjado na Amazônia e remete à ideia de um trançado de galhos de árvores, cipós e resquícios de plantas que, ao caírem nas águas de um rio,

formam, de maneira natural, uma espécie de plataforma semelhante a uma ilha pequena e/ou a uma jangada que flutua sobre a flor das águas dos rios amazônicos. Essa acepção dicionarística que traz o nome (*balseiro*) e seu significado nos instiga a explicar acerca do aspecto léxico-semântico de *balseiro*, uma vez que a correlação da significação da referida unidade lexical com a sua origem geográfica, remete ao ato de nomear, processo que, de acordo com Biderman (1987), requer um ser interactante situado num lugar geográfico, interagindo com o mundo por meio da linguagem, articulando, concomitantemente, a estrutura e o significado do signo linguístico.

Numa abordagem linguística, mais especificamente lexicológica, o ato de nomear, segundo Biderman (1998), envolve a interação do usuário da língua com o meio ambiente, em que o sujeito capta, cognitivamente, as impressões do meio, para, a partir daí, designar a realidade e, por conseguinte, gerar o vocabulário das línguas naturais. De acordo com Biderman (1987, p. 94), “o léxico é o único domínio da língua que constitui um sistema aberto, diversamente dos demais – fonologia, morfologia e sintaxe – que constituem sistemas fechados.” Inferimos, então, que esse caráter “aberto” do léxico permite mudança na forma e no significado das unidades lexicais.

Além disso, a autora em tela afirma que, no ato de nomear, o usuário da língua articula o signo linguístico, seguindo modelos categoriais semântico-lexicais herdados do latim vulgar que funcionam como manipuladores da significação dos signos. No que tange à significação do vocábulo *balseiro*, além da significação, inicialmente, apresentada em Bueno (2000), (2007), a significação de *balseiro* é correlata à ideia de *barqueiro*; já no dicionário Priberam online a ideia de *balseiro* remete a uma espécie

de bacia grande de madeira que serve para fermentar uvas; no mesmo dicionário, também há correlação da ideia de balseiro à de lugar pantanoso, encharcado, bem como há menção à grafia *balceiro*. Neste particular, ressaltamos que as várias acepções apresentadas até aqui do vocábulo *balseiro* corroboram a assertiva de Biderman (1987) de que o ato de nomear altera o aspecto léxico-semântico do signo linguístico, uma vez que ao nomear o agente nomeador ressignifica o signo.

No dicionário Priberan online, consta menção à combinação de *balsa* + *eiro* na composição de *balseiro*. *Balsa*, para Cunha (1987), consiste num tipo de embarcação; ainda em Cunha (1987, p. 94), verificamos o vocábulo *Balça* correlato à ideia de “mata espessa”, nessa mesma designação há referência ao vocábulo ‘sebe’ que, por sua vez, remete à ideia de cerca, formada a partir do entrelaçamento de plantas, ramos, arbustos, estacas, cuja função é delimitar terrenos. No caso da partícula *-eiro*, para Biderman (1987, p. 87) tal partícula consiste num morfema sufixal que o usuário da língua portuguesa dispõe para formar e/ou gerar e categorizar substantivos.

O substantivo, segundo Biderman (1987, p. 86), é a classe de palavra em maior quantidade na língua portuguesa, justamente por ser passível de multiplicação, já que seu caráter “aberto” permite combinações diversas. O processo de nomeação, de acordo com a autora, é exclusivamente operacionalizado por substantivos, uma vez que é por meio deles que o usuário da língua nomeia os objetos, os elementos geográficos, as entidades e processos do mundo real e do fictício também.

De acordo com Biderman (1987, p. 84), o modelo de classificação do signo herdada do latim vulgar incide

num modelo binário de contraponto entre gênero feminino e masculino. No entanto, como assinala a autora, esse modelo, dividido em dois vieses apenas, não contempla as especificidades funcionais da língua, visto que há uma gama de modelos formais de sufixo derivacionais que funcionam como “fábricas de palavras” tanto para as categorias de nomes masculinos como para os femininos.

O fato é que o modelo sêmico “sexo” não contempla as necessidades articulatórias da língua, porque a ideia de gênero do sistema linguístico, na maioria dos casos, nada tem a ver com a ideia de homem x mulher e/ou macho x fêmea. Por isso há, no português, segundo Biderman (1987), uma grande quantidade de modelos classificatórios de ordenação das unidades lexicais que se dão por meio das desinências sufixais e servem para subsidiar o usuário da língua a manipular a significação e produção de substantivo, por exemplo.

É necessário, contudo, esclarecer o que vem a ser esse aspecto léxico-semântico. De acordo com Biderman (2001), o aspecto lexical das palavras diz respeito aos nomes como substantivos, adjetivos, advérbios e aos verbos que são unidades lexicais passíveis de articulação, flexionais, ou seja, são palavras de cunho lexical são palavras passíveis de mudança mediante o intercâmbio de seus radicais e afixos. No que concerne ao aspecto semântico, Biderman (2001, p. 155) afirma que a semântica remete à dimensão do significado, do sentido das palavras dentro do discurso, visto que segundo a autora “[..] só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica expressa no discurso.”

Como vimos anteriormente, há modificações na estrutura do vocábulo *balseiro* como: *balseiro*, *balceiro* com

manutenção do significado. Considerando o vocábulo *balsa*, como componente constitutivo de *balseiro*, destacamos também os vocábulos *balsa* e *balça*, cujas formas e significados são distintos; porém, o que se ressalta, é que tais oscilações tanto no domínio lexical como no semântico não causam mudança radical no aspecto léxico-semântico do vocábulo *balseiro* de origem amazônica.

Considerando a proposição de Castilho (2010), no que se refere ao falante nativo como conhecedor e operacionalizador competentíssimo da gramática da sua língua nativa, entendemos que o usuário da língua numa situação de interação comunicativa não articula o signo linguístico pensando nas peculiaridades linguísticas do signo linguístico, como por exemplo, nas noções distintas que os morfemas sufixais impõem a cada articulação morfológica.

Quando articulamos essas reflexões aos processos de ensino-aprendizagem da língua, temos que levar em consideração diversos aspectos relacionados tanto às características sistêmico-funcionais da língua, quanto aos aspectos de conhecimento antropoculturais dos alunos. Para Antunes (2003), a aula de português deve ser pautada numa concepção interacionista da língua.

A evidência de que as línguas só existem para promover interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

O ensino de português, como continua Antunes (2003, p. 41) deve ser operacionalizado de maneira que o texto

seja o centro do processo e que a abordagem permita que o aluno consiga dialogar com o leitor e com os contextos situacionais/sociais. O professor de português deve, em sua aula, correlacionar os aspectos da gramática da língua falada e os aspectos da gramática da língua escrita, no sentido de que o assunto abordado numa aula de língua portuguesa faça sentido para o aluno (ANTUNES, 2003).

Barbosa (2007) também discute acerca da importância do entendimento de que ensinar língua significa lidar com os aspectos gramaticais da regularidade linguística inerente à fala espontânea, bem como com a gramática da língua escrita. Portanto, o professor deve utilizar o conhecimento acerca dos mecanismos da fala, como ponto de partida para o ensino da gramática enquanto normas e regras para mediar a aquisição do domínio da língua escrita.

Diante das exposições supra, apresentamos uma proposta para o tratamento do sufixo *-eiro* na formação de palavras e, conseqüentemente, na formação de sentidos diversos. Neste particular, apresentamos a proposição de Basílio (2004) de que “o léxico é ecologicamente correto”, no sentido de que o sistema linguístico é eficiente porque pode ser expandido por meio de um processo de formação de palavras, cujo mecanismo é padronizado de tal modo que podemos produzir palavras e sentidos distintos, utilizando modelos linguísticos padronizados.

Para a referida proposta, inicialmente, sugerimos apresentar paráfrases de alguns substantivos formados com o sufixo *-eiro* para enfatizar a mudança de sentido. A primeira atividade consiste em apresentar paráfrases das palavras *bananeira*, *seringueira*, *mateiro*, *balseiro* respectivamente: *árvore que produz banana*; *árvore que produz borracha natural*; *indivíduo que exerce o ofício de*

guia na mata; plataforma flutuante que se forma a partir da junção de galhos e pedaços de pau que flutuam na flor das águas de um rio. O objetivo desta primeira abordagem incide em explicitar a diferença entre as ideias atreladas a cada palavra quando acrescida do sufixo *-eiro*.

No segundo passo, apresentamos um glossário com nomes de objetos, entidades e processos específicos do contexto sociocultural amazônico, como por exemplo: seringueira: é uma árvore originária da bacia hidrográfica do rio Amazonas, de onde se retira o látex, que é usado na fabricação da borracha; Seringueiro: trabalhador que extrai látex da seringueira que é utilizado na fabricação da borracha; cabeceira: porção superior de um curso d'água, próximo a sua nascente; capoeira: vegetação secundária que nasce após a derrubada das florestas primárias. O objetivo é que o glossário sirva de modelo para que o aluno complete-o com palavras formadas pelo sufixo *-eiro*, por meio de uma dinâmica de pesquisa em seu próprio vocabulário, no vocabulário dos demais usuários da língua com os quais ele interage. Ao fim, o professor deverá discutir sobre os diversos sentidos que podem ser criados por intermédio do acréscimo do sufixo *-eiro* a substantivos que já existem, no sentido de atender necessidades comunicativas situacionais que surgem na vida cotidiana.

Na terceira etapa, apresentamos poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Segundo Maia (2001), o texto de Drummond procura “retratar a vida à sua volta. O poeta nos fala de cenas do cotidiano, paisagens, de lembranças, fotografando a realidade, retratando a ‘vida besta’”.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.

Um cachorro vai devagar.

Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.

(ANDRADE, Carlos Drummond de)

Maia (2001) afirma que nessa obra há um tom de ironia e humor. Ante as informações acerca do poema, a proposta é que os alunos respondam a algumas questões:

- a) Ao manter contato com o texto de Drummond é possível notar algum som que se repete no poema? Qual o efeito que ele causa no texto.
- b) Qual o efeito de sentido provocado pelo sufixo *-eiro* no texto?
- c) Levando em consideração os substantivos formados por derivação sufixal presentes no texto. Existe alguma relação da escolha deles com a significação geral do texto?
- d) Quais os efeitos de sentidos decorrentes dessa escolha?
- e) Há uma categoria gramatical predominante no poema? Como são empregadas? Que sentido são criados a partir desse fenômeno?
- f) Os substantivos criados a partir do sufixo *-eiro* indicam generalização ou outro sentido?
- g) O emprego desse recurso, acrescentar sufixos a pala-

vras primitivas, é usual ou novo? O que sugere cada palavra sem e com o sufixo?

Essas questões darão suporte para que os alunos produzam textos que representem cenas de seu cotidiano, lembranças da própria infância. O professor deverá orientar os alunos a construírem rimas, num processo de retextualização, utilizando-se de palavras formadas com o sufixo -eiro ou -eira. É importante esclarecer que neologismos poderão ser criados e utilizados pelos alunos.

Considerações finais

O ensino de língua portuguesa pautado numa abordagem lexicológica é extremamente relevante, uma vez que o estudo léxico requer concomitantemente um estudo semântico e isso contempla os objetivos de uma aula de português interacionista que propicia ao aluno a possibilidade de articular o signo linguístico, significando e ressignificando a sua realidade por meio da leitura e da escrita.

O trabalho com afixos envolve também a questão das classes gramaticais, uma vez que, geralmente, a formação de palavras mediada por acréscimo de sufixos promove mudança de classe de palavras que no caso das palavras lexicais como: substantivos, adjetivos e verbos são classes de natureza predadora e que por isso são de suma importância na produção textual, mas dentre os referidos nomes, o substantivo, segundo Biderman (2001), é a classe de palavra em maior quantidade na gramática do português e isso se deve ao fato de que é por meio dos substantivos que nomeamos os objetos, as entidades e processos do mundo real e fictício. Por isso, a proposta aqui apresentada foi de estudar a formação de substantivo

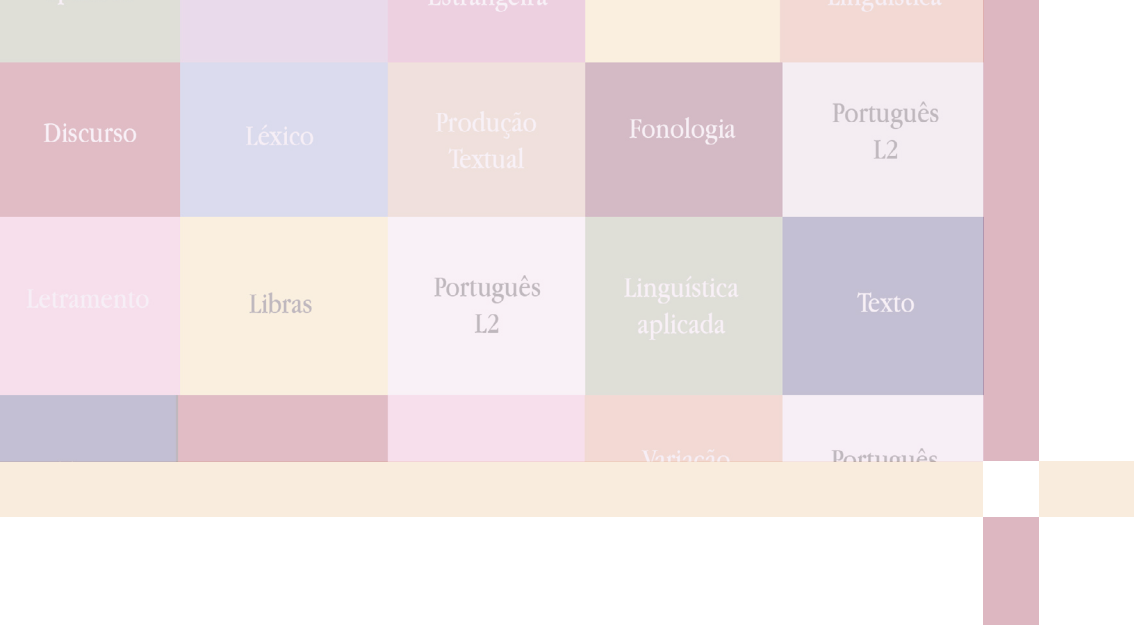
a partir de outro substantivo, sem explorar a questão da mudança de classe de palavra porque numa fase inicial de aprendizagem dizer que determinada palavra é substantivo, mas funciona como adjetivo, possivelmente, soe confuso.

O sufixo *-eiro*, segundo Biderman (1987), é o sufixo de maior uso na língua portuguesa e isso também facilita o entendimento do mecanismo linguístico de expansão lexical e de dilatação semântica que se dá por intermédio de um modelo linguístico padrão que permite criar palavras a partir da manipulação de forma e do sentido delas. Este fator permite expressar ideias novas, criadas em meio ao ato comunicativo, desencadeado pelo ato de nomear e, por conseguinte, se apropriar do mundo por meio do conhecimento e da cultura produzida por meio da linguagem.

Então, o viés interacionista de ensino de língua portuguesa requer uma abordagem que explore o vocabulário dos alunos, que considere a cultura da comunidade linguística do aluno e que a partir do conhecimento de mundo que se apresenta por meio da fala dele, ele possa fazer abstrações para se apropriar das normas e regras da língua escrita. Neste particular, o sufixo *-eiro* permite estudar a característica articulável do signo linguístico e de suas influências sociais na construção de sentidos, contemplando uma abordagem interacionista, já que permite ao aluno interagir com os demais usuários da língua, bem como o mundo que o cerca.

Referências

- ABBADE, C. M. S. Lexicologia Social: A lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: UFMS, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BASÍLIO, M. **Formação e classe de palavra no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. 2º ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001.
- _____. Dimensões da palavra. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 81-118, 1998.
- _____. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letra de Hoje**, v. 69, p. 81-86, 1987.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. de B. **Neologia em português**. São Paulo: parábola Editorial, 2012.
- DICIONÁRIO da língua portuguesa. **Lisboa**: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlDLPO>>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- GONÇALVES, C. A. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.
- LORENTE, M. A Lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do Léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo grande: UFMS, 2004.
- MAIA, J. D. **Português**. São Paulo: Ática, 2001.

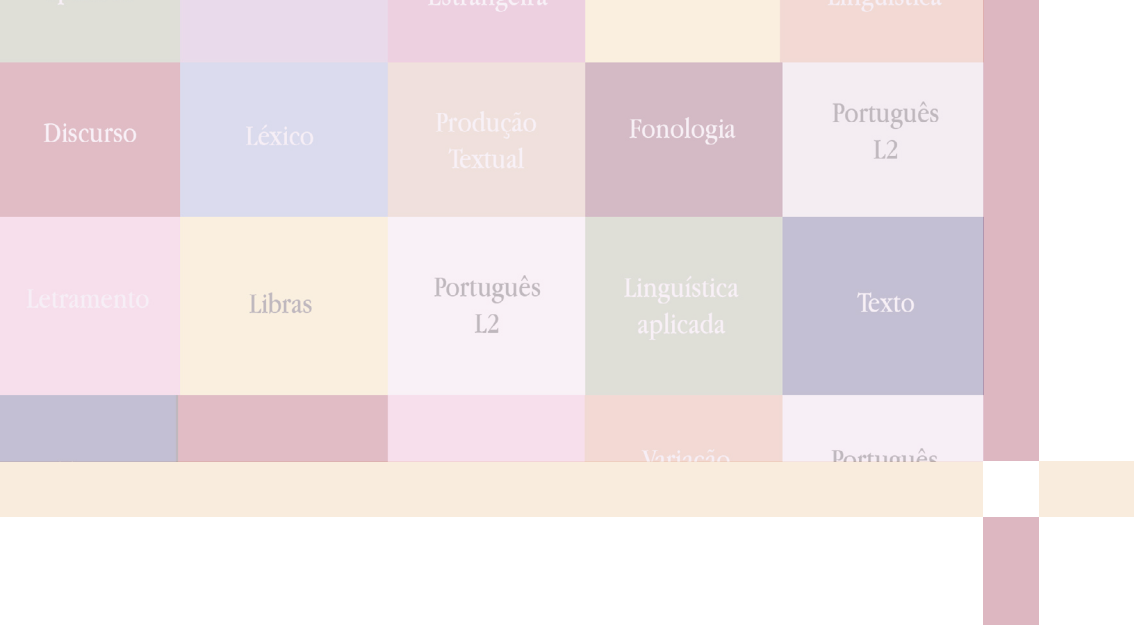


ORGANIZADORES

Alexandre Melo de Sousa é graduado em *Letras* pela Universidade Federal do Ceará (2000), Especialista em *Ensino de Língua Portuguesa* pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Mestre em *Linguística Aplicada ao Português* pela Universidade Federal do Ceará (2003), Doutor em *Linguística* pela Universidade Federal do Ceará (2007) e em Pós-Doutoramento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Acre, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística - especificamente, aos domínios da Língua Portuguesa. É professor do quadro permanente Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC), atuando na área de Descrição e Análise Linguística, e Ensino de Língua Materna. É autor da obra *Expressividade e produtividade lexical em colunas sociais: discussões em torno do grau* e organizador das obras *Perspectivas para o Ensino de Línguas* (vol. 1), *Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: da teoria à prática* e *Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução* e autor

Rosane Garcia Silva é graduada em *Letras Português* pela Universidade Federal do Rio Grande (2000), Mestre em *Letras* pela Universidade Católica de Pelotas (2006) e Doutora em *Linguística Aplicada* pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Acre, onde desenvolve pesquisas sobre a formação de professores e produção de textos acadêmicos. Participa do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL) na investigação de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e aprimoramento do ensino na Educação Básica e no Ensino Superior. É professora e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC). Atua como coordenadora do Programa Institucional de Residência Pedagógica Capes/Ufac. É autora da obra *Padrões silábicos na aquisição do Português Brasileiro* e organizadora das obras *Perspectivas para o Ensino de Línguas (vol 1)*, *Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: da teoria à prática* e *Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução*.

Tatiane Castro dos Santos é graduada em *Letras Vernáculas* pela Universidade Federal do Acre (2003), Mestre em *Letras: Linguagem e Identidade* pela Universidade Federal do Acre (2008) e Doutora em *Educação* pela Universidade Federal Fluminense (2012). É professora adjunta na Universidade Federal do Acre, onde atua principalmente na área de alfabetização e letramento, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa. É professora e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC) e desenvolve projetos de pesquisa sobre ensino da língua portuguesa e letramento. É organizadora das obras *Perspectivas para o Ensino de Línguas (vol.1)*, *Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: da teoria à prática* e *Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução*.



DEMAIS AUTORES E CO-AUTORES

Alexander Severo Córdoba

Atualmente é Professor de Língua Espanhola no Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras - CELE/ILA - FURG; e também, de Língua Portuguesa como língua estrangeira (PLE) no Português sem Fronteiras - IsF- MEC/FURG. Atuou como professor de Sociolinguística no Curso de Letras Espanhol - UAB/FURG e como Professor Substituto da área de Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas - PPGL- UCPEL, bolsista CAPES/PROSUP. Formando do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Possui Graduação no Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Variação e Aquisição; Fonética e Fonologia; Sociolinguística Educacional; Ecolinguística.

Cássio Almeida da Silva

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade Barão do Rio Branco (2007), Mestre em *Letras* pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFAC (2018), Universidade Federal do Acre, desenvolvendo pesquisa sobre a expressividade em textos poéticos: a interpretação em imagens por alunos surdos. Atualmente é Professor de Língua portuguesa e Literatura do Colégio alternativo do Acre. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Português e Literaturas de Línguas Portuguesas.

Claudia Camila Lara

Doutora e mestra em Letras/Estudos da Linguagem/ Teoria e Análise Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa e licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. É membro do GT de Fonética e Fonologia da ANPOLL e dos Grupos de pesquisa Círculo Linguístico: Fonologia e Morfologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GEDS: Grupo de Estudos Dialetológicos e Sociolinguísticos, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Atualmente, é professora substituta no curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, campus Chapecó. Atua em pesquisas nas seguintes áreas: fonologia, variação linguística e fonológica, sociolinguística, aquisição da escrita e consciência fonológica.

Dulce Cassol Tagliani

possui graduação em Letras pela FURG, Mestrado em

Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas e Doutorado em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas em 2009. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, atuando no curso de graduação em Letras e no curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Possui experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente em questões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Sua área de atuação está vinculada aos temas: ensino de língua portuguesa - práticas de leitura, produção de textos e análise linguística; livro didático; gêneros discursivos; teoria da atividade. Atuou como coordenadora de gestão pedagógica do PIBID/FURG entre 2012 e 2013. Coordena o projeto PLI CAPES/FURG/UA - Programa de Licenciaturas Internacionais e o subprojeto Português/PIBID. É organizadora das publicações *Estudos da Linguagem: diferentes olhares* (2016), *Ensino de línguas: teorizando a prática e praticando a teoria* (2013), *Multiação: pensando o ensino de língua portuguesa* (2011) e *Linguística e Língua Portuguesa: reflexões* (2010).

Evanilza Ferreira da Silva

Graduada em *Letras* pela Universidade Barão do Rio Branco – UNINORTE, Especialista em *Gramática e Ensino da Língua Portuguesa* pela Universidade Barão do Rio Branco – UNINORTE (2007), Mestre em *Letras* pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFAC (2015). Atualmente é professora do Ensino Básico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, e formadora do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação.

Israel Queiroz de Lima

Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais - Libras (UNISEB - 2009), Graduado em Letras Vernáculas e Respectivas Literaturas pela União Educacional do Norte (2008). Participação no Sexto Exame de Certificação - PROLIBRAS promovido pelo INES/RJ, UFSC/UFAC como Profissional Tradutor Intérprete Fluente na Libras, 2013. PROLIBRAS 2015 como Coordenador. Certificado PROLIBRAS - Proficiente no Uso e no Ensino da Libras, 2010. Tradutor e Intérprete de Libras/Português no Processo Seletivo do Vestibular da UFAC, 2008 à 2010, promovendo acessibilidade linguística aos Surdos/D.A. Tradutor e Intérprete de Libras/Português em sala de aula no Curso de Letras Vernáculas, 2º período UFAC. Intérprete de Atendimento nas Instituições Públicas e Privadas, 2007 à 2008. Professor capacitador em cursos de Tradução e Interpretação em Libras/Português e de Orientações Metodológicas na Prática de Educação de Surdos para Professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Ensino de Libras para Familiares e Libras em Contexto, 2011 à 2012. Coordenador do Curso Letras Libras/UFAC em 2014. Tradutor e Intérprete de Libras nos Eventos promovidos pelo NAI/UFAC 2012 à 2016. Presidente da Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes em 2008. Tradutor e Intérprete de Libras pela Associação dos Surdos - ASSACRE em 2007. Professor de Língua Brasileira de Sinais - Libras, Libras I, III e V. Escrita de Sinais I e II.

João Renato dos Santos Júnior

Possui graduação em Letras e especialização em Educação de Surdos/Libras/Interpretação e Tradução.

Atualmente é Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Acre.

Lays Pedroso Pereira

curso Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Participa do PIBID de Língua Portuguesa desde o segundo semestre de 2016. Possui grande interesse na área de Linguística, principalmente nos estudos aplicados ao ensino de língua materna, com os quais pretende continuar aperfeiçoando sua formação profissional.

Maria de Nazaré Rodrigues de Lima

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (2001) e especialização em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande(2003). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Michelle Vilarinho

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB); licenciada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua pela UnB; professora adjunta 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da UnB; pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro LexTerm) da UnB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Palestrante do Papo Acadêmico: <http://www.papoacademico.com.br/>

Michelly Moura dos Santos

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Acre (2008). Atua como professora efetiva no quadro da Secretaria de Estado de Educação e Esporte/Acre, na área de Língua Portuguesa. É aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre, desenvolvendo pesquisa sobre “Toponímia e interdisciplinaridade: uma proposta de estudo léxico para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental”.

Rebeka da Silva Aguiar

Estudante do curso de doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC, 2014). Especialista em Estudos Literários e Língua Portuguesa pela Faculdade de Rondônia (2013). Possui Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2010) e Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2009). Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Trabalho Científico para os cursos de Letras, Pedagogia, Biologia, Química, Matemática, Física, Ciências Contábeis, Administração e Psicologia.

Rossilene Brasil Muniz

Possui Doutorado em Didática de Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (2013); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999); graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1989) e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Acre (1992). É docente do quadro efetivo - dedicação exclusiva

- da Universidade Federal do Acre com experiência na área de Educação especialmente em educação presencial, EaD, gestão, didática, planejamento, currículo, avaliação, metodologia aplicada ao ensino da língua portuguesa, investigação e prática pedagógica, prática de ensino e estágio supervisionado. Tem realizado atividade de pesquisa e extensão sobre a temática letramento no contexto do ensino superior e da educação básica brasileira.

Sabatha Catoia Dias

Habilitada em Licenciatura e Bacharelado no curso de Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre e Doutora em Linguística pela mesma universidade, área de concentração Linguística Aplicada. Participante do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), vinculado à UFSC. Atuou como docente na Educação Básica da rede municipal de São José/SC, como formadora no curso de formação continuada de professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de São José/SC, e como docente no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), lotada no Instituto de Letras e Artes. Tem interesse por ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em diferentes níveis de educação, em especial no que diz respeito à leitura, filiando-se à base histórico-cultural.

Sandra Mara Souza de Oliveira Silva

Possui graduação em letras/português pela Universidade Federal do Acre (2014). , atuando principalmente nos seguintes temas: neologismo, lexicologia, léxico e ensino. Titulada Mestra em Letras:

Linguagens e Identidades pela Universidade Federal do Acre (2017).

Susie Enke Ilha

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), mestra em Letras pela mesma instituição (1993), trainer pelo Centro Sul Brasileiro de Programação Neurolinguística (2004), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter (2015), profissional de Recursos Especiais na Pedagogia Waldorf (2015), graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (1984). Atualmente é professora aposentada e voluntária da Universidade Federal do Rio Grande. Tem interesse de estudo nos seguintes temas: aquisição da escrita, consciência fonológica e disortografia.

Tatiana Schwochow Pimpão

Possui Doutorado em Linguística (2012) e Mestrado em Linguística (1999), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atuando na Graduação em Letras e no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Coordena o Grupo de Estudos Dialetológicos e Sociolinguísticos (GEDS) e desenvolve projeto direcionado ao mapeamento do uso variável do modo subjuntivo no Brasil. Tem experiência na área de Sintaxe da Língua Portuguesa, com ênfase em Sociolinguística e Funcionalismo Linguístico de vertente norte-americana. Campos de interesse: variação nos estudos sintáticos e modalidade.

Valda Inês Fontenele Pessoa

É doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Acre (1994), especialização em planejamento educacional pela Universidade Federal do Acre (1986), e aperfeiçoamento em Administração Universitária pela Universidade Federal do Amazonas (1994), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1981). Ministra aulas no Ensino Superior no Mestrado de Letras: Linguagem e Identidade da UFAC nos componentes curriculares Seminário de Pesquisa; Cultura, Educação e Práticas Educativas e nos Cursos de Pedagogia e Letra: português nas disciplinas Didática Geral, Teoria do Currículo, Currículo: organização e prática e Sociologia da Educação; Didática do ensino superior e Organização do Trabalho Pedagógico em cursos de Especialização. Foi Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Acre no período de 2004-2007. É membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente-UFAC e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI/PUC-SP, filiados ao CNPq e outras Instituições Internacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade, formação de professor, gênero, currículo, magistério, gestão, e professor (a) reflexivo (a), professor (a) pesquisador (a). Atualmente compõe o quadro permanente de professores do Mestrado em Letras: Linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre e ministra disciplinas nos cursos de Licenciatura da mesma instituição, mais recorrentemente nos cursos de pedagogia e letras.

ISBN 978-856891429-8



9

788568

914298