



Perspectivas para o ensino de *Línguas*

Volume **7**

Organizadores
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac



Perspectivas para o ensino de
linguagens

VOLUME 7

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac

2023

Perspectivas para o ensino de línguas, Volume 7

Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos (org.)

ISBN 978-65-88975-62-6

Copyright © Edufac • 2023

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Diagramação e Design Editorial

Rosane Garcia

Revisão

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Tatiane Castro dos Santos

Capa

Glauco Capper

As informações, opiniões, conceitos expressos nos capítulos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

P467p

Perspectivas para o ensino de línguas, vol. 7 / Organizado por: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia e Tatiane Castro dos Santos. Rio Branco (AC): Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac, 2023.

219 p., il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-88975-62-6

1. Pedagogia inclusiva. 2. Letramento. 3. Educação de surdos. I. Sousa, Alexandre Melo de. II. Garcia, Rosana. III. Santos, Tatiane Castro dos. IV. Título.

CDD: 370.11

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira, CRB-11º/882.

SUMÁRIO

	Apresentação.....	06
1	Ensino contemporâneo de pronúncia: por uma pedagogia inclusiva, realista e integrativa..... <i>Reiner Vinicius Perozzo</i> <i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i>	07
2	Supressões de elementos da transitividade em legendas para surdos: perspectivas didáticas e contribuições linguísticas..... <i>Vanda Cíntia Lopes Pessôa</i> <i>Fernanda Beatriz Caricari de Moraes</i>	18
3	Onomástica e futebol: descrição e análise dos sinais-nome de jogadores da Seleção Brasileira..... <i>Weliton Lima de Souza</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Rosane Garcia</i>	35
4	Literatura e construção da realidade nos contos machadianos <i>Pai contra mãe</i> e <i>O caso da vara</i>..... <i>Anderson Barboza da Silva</i> <i>Rosane Garcia</i>	50
5	A abordagem de informações especializadas no gênero verbete: análise de uma proposta de ensino em um livro didático de português <i>Renilson Nóbrega Gomes</i> <i>Márcio Sales Santiago</i>	65
6	A vida na escola: letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA..... <i>Rosa Maria Lima Guimarães</i> <i>Tatiane Castro dos Santos</i>	78
7	Relações dialógicas na Política Nacional de Alfabetização: recriação da palavra dada..... <i>Jânio Nunes dos Santos</i> <i>Adriana Cavalcanti dos Santos</i> <i>Nádson Araújo dos Santos</i>	96
8	Lenda da <i>Vitória-régia</i>: explorando a leitura do texto em <i>Signwriting</i> com foco no conhecimento linguístico..... <i>José Sinésio Torres Gonçalves Filho</i> <i>Marianne Rossi Stumpf</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i>	109
9	O processo de avaliação educacional em uma perspectiva reflexiva..... <i>Flávia Elisa de Carvalho Fortes</i> <i>Larissa de Cássia Héllen Honório</i> <i>Celso Ferrarezi Júnior</i>	126
10	Os pares mínimos da Libras: o ensino por meio do sistema <i>signwriting</i>..... <i>Anna Jamilly Santos Martins Pontes</i> <i>Roseli Vilaforte Silva e Silva</i>	135

11	Políticas Públicas para o ensino de línguas estrangeiras: reflexos no Acre após a promulgação da LDB de 1996.....	155
	<i>Marcello Pereira Tamwing</i>	
12	Reflexões sobre a educação de surdos no Brasil a partir das legislações.....	170
	<i>Israel Bissat Amim</i>	
	<i>Lucas Vargas Machado da Costa</i>	
13	A Quinta História e o Livro das mil e uma noites: uma proposta intertextual.....	183
	<i>Marina de Lima Braga Penha</i>	
	<i>Gisela Maria de Lima Braga Penha</i>	
	Os organizadores.....	196
	Os autores.....	199

APRESENTAÇÃO

O sétimo volume da Coletânea *Perspectivas para o ensino de línguas* reúne 13 artigos que tratam dos diferentes processos de ensinar e aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira, primeira ou segunda língua. Procuramos manter, ao longo das sete edições desta publicação, aquilo que consideramos o diferencial do trabalho e seu propósito: relacionar teoria e prática, oferecer aos professores proposições didáticas teoricamente fundamentadas, que possam subsidiá-los no fazer diário da docência, na organização do trabalho pedagógico.

Entendemos, a partir de Veiga e D'Ávila (2008)¹, que a docência é uma atividade complexa, que requer diferentes saberes, teóricos e práticos, construídos na relação entre ambos. Preocupados com essa relação, os pesquisadores que assinam os textos desta obra, de diversas instituições do país, têm buscado essa articulação por meio de estudos centrados no ensino de línguas, propondo diálogos e metodologias que assumem a dimensão interacional da linguagem e destacam o papel desta na constituição dos sujeitos que ensinam e aprendem.

É válido destacar que a obra chega em um momento delicado de nossa história: o pós-pandemia. Se os desafios postos à Educação antes da covid-19 já eram grandes, eles se tornaram ainda maiores. Como sabemos, a pandemia mostrou-nos o tamanho das desigualdades sociais, econômicas e educacionais em nosso país. São inúmeros os relatos acerca das dificuldades que os alunos apresentaram/apresentam nesse retorno presencial, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, em todas as etapas da Educação. Acreditamos que estudos como estes podem contribuir nesse cenário.

Em busca de processos educativos mais inclusivos e sensíveis às diferenças, a obra conta com artigos que discutem a educação de surdos no Brasil, o ensino de Libras, a Educação de Jovens e Adultos; também há espaço para questões ligadas às políticas de alfabetização e às políticas de ensino de língua estrangeira, à avaliação educacional, ao ensino de literatura e a outros aspectos ligados ao ensino da língua portuguesa como língua materna. Enfim, trata-se de um debate sobre línguas e linguagens em diferentes perspectivas.

Convidamos todos ao diálogo! Boa leitura!

Os organizadores.

¹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

CAPÍTULO 1

ENSINO CONTEMPORÂNEO DE PRONÚNCIA: POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA, REALISTA E INTEGRATIVA

*Reiner Vinicius Perozzo
Ubiratã Kickhöfel Alves*

O tratamento pedagógico de aspectos fonético-fonológicos de uma segunda língua (L2) oscila em um contínuo que se estende desde a ideia de que a explicitação de formas fônicas importa e se faz necessária para a aprendizagem do sistema-alvo até a noção de que o componente sonoro prescinde de elucidação em sala de aula. Nessa última perspectiva, em linhas gerais, a pronúncia seria implicitamente desenvolvida pelo aprendiz e dispensaria uma abordagem mais focalizada.

Conforme destacam Alves e Perozzo (no prelo), ainda se perpetua a associação – errônea – do ensino de pronúncia ao método audiolingual, corrente que previa, em grande medida, o completo alinhamento das habilidades de produção oral e compreensão auditiva de aprendizes não nativos aos padrões impostos pelo sistema sonoro de falantes nativos da língua-alvo (L2). Considerando-se que o mote do método audiolingual reside na interpretação de que o “falar nativo” seria o mais prestigioso, os aprendizes deveriam adquirir os hábitos de fala “naturais” da L2, os quais necessariamente passariam por massiva repetição de palavras, frases e orações, e também incorporariam idiossincrasias esperadas de falantes nativos da L2.

Outro ponto relevante que permeia a discussão sobre o ensino de aspectos fonético-fonológicos em sala de aula diz respeito à concepção de que ele corresponde a um processo altamente prescritivo e, como consequência, está vinculado naturalmente a uma caracterização normativa de língua. A proposição de uma língua-padrão, socialmente superior a outras variedades, presume que haja uma forma de falar “mais correta” do que outras, e justamente essas formas mais corretas são as que tenderiam a ter mais espaço na difusão da língua a ser aprendida. Nesse expediente, proclama-se um dialeto eleito como “respeitável”, “virtuoso” e “irrepreensível”, o qual empodera os seus usuários e, por conseguinte, relaciona determinadas formas a uma valoração social que, explorada em seu universo simbólico, admite ou não a entrada de variantes fônicas em códigos de conduta verbal.

Alves e Perozzo (no prelo), além de outros quesitos, cumprem o objetivo de fornecer uma historiografia dos objetos e objetivos do ensino de pronúncia nas últimas décadas, endereçando uma vasta gama de fatores que norteavam as práticas pedagógicas à época. O relato dos autores fundamenta-se a partir do conhecimento de que as concepções de ensino de pronúncia têm mudado ao longo dos anos e,

evidentemente, seguirão mudando. Situados no paradigma da complexidade e da dinamicidade (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER et al., 2009; VERSPOOR; DE BOT; LOWIE, 2011; DE BOT, 2017; HIVER; AL-HOORIE, 2020), os pesquisadores preveem que a mudança seja uma propriedade basilar e inerente a qualquer sistema emergente e em desenvolvimento. Tal premissa mostra-se como fundamental para o que os autores denominam de “ensino contemporâneo de pronúncia”, cuja pedagogia, que não se filia a etapas pedagógicas estanques, se caracteriza como integrada aos demais componentes linguísticos, estando a serviço da inteligibilidade da fala (MUNRO; DERWING, 1995; DERWING; MUNRO, 2015)¹.

Com vistas a agregar às considerações tecidas por Alves e Perozzo (no prelo), propomos, neste capítulo, uma reflexão acerca do que denominamos *aspectos globais do ensino contemporâneo de pronúncia*, as quais advêm de transmutações progressas na área e que, por sua vez, continuarão a se transformar e adquirir novos contornos na pós-modernidade. A propósito dessa análise, aventamos três aspectos que visam a retratar o ensino contemporâneo de pronúncia: o aspecto inclusivo, o realista e o integrativo. Tais aspectos serão pormenorizados a seguir.

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE PRONÚNCIA COMO UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA

O primeiro aspecto que norteia as ponderações desta seção vislumbra o ensino contemporâneo de pronúncia como inclusivo, a fim de questionar a noção de que o falante nativo deva servir de baliza para a produção oral – e, portanto, para a pronúncia – de falantes não nativos e de valorizar as características individuais dos aprendizes.

Para muito além de estruturas gramaticais, as línguas são permeadas por fatores sociais que projetam os mais diversos tipos de variação. Os que nos interessam aqui são aqueles relacionados à variação diatópica, ou, em outras palavras, à variação das línguas em termos de localização geográfica (NEVALAINEN; KLEMOLA; LAITINEN, 2006). Os dialetos regionais, domínio da variação diatópica, constituem as línguas do ponto de vista geográfico. Cabe, por assim dizer, que as línguas são formadas por um conjunto de dialetos (ARAÚJO, 2020).

Dados os avanços da Sociolinguística, faz-se consensual entre os linguistas a afirmação de que não há dialeto mais ou menos “correto, bonito, complexo” do que outro (BAGNO, 2007). Todos os dialetos de uma língua são capazes de expressar os enunciados produzidos pelos seus falantes. Atributos como “prestigioso, puro, refinado” não são rótulos inerentes aos dialetos – são, por sua vez, propriedades

¹ Derwing e Munro (2015, p. 5) definem ‘inteligibilidade’ como “o grau de associação entre a mensagem pretendida pelo falante e a compreensão do ouvinte”, e ‘compreensibilidade’ como “o grau de facilidade ou dificuldade sentido pelo ouvinte em situações em que precisa entender um enunciado”, de modo que uma fala ‘mais compreensível’ implique menos esforço de processamento por parte do ouvinte. Para discussões desses conceitos em língua portuguesa, vejam-se Alves (2015), Albuquerque (2019) e Albuquerque e Becker (2021).

conferidas a eles como resultado de demarcações orientadas politicamente por grupos dominantes.

Os dialetos abrigam distinções lexicais, morfológicas, sintáticas e fônicas. Essas últimas, no entanto, são referidas como diferenças de “sotaque”. Nesse rol, as palavras inglesas “pop” e “soda” têm o mesmo significado (ambas se referem a “refrigerante”) e são utilizadas em diferentes regiões dos Estados Unidos, sendo “pop” predominante no meio-oeste e “soda” predominante no nordeste (LABOV; ASH; BOBERG, 2006). Enunciados como “I didn’t pay anything for the tickets” e “I didn’t pay nothing for the tickets” (“Eu não paguei nada pelos ingressos”) são um exemplo de variação sintática (WOLFRAM; SCHILLING-ESTES, 2005). Formas como “She has showed the letter to the audience” e “She has shown the letter to the audience” (“Ela mostrou a carta para o público”) sinalizam variação morfológica, cujas formas constam registradas em dicionários consagrados, como o *Merriam-Webster Dictionary*² e o *Cambridge English Dictionary*³. Wells (1982) explana que as categorias vocálicas /ʊ/ e /u/, que distinguem fonologicamente “soot” (“fuligem”) de “suit” (“terno”), são observadas em inglês americano, mas não contrastam em inglês escocês, que utiliza uma única categoria, /u/, para ambas as palavras.

A grande variabilidade encontrada nos sistemas linguísticos, decorrentes em boa parte de sua natureza dialetal, fornece-nos um alerta quanto ao ensino contemporâneo de pronúncia de uma língua não nativa: a enorme diversidade que congrega o conceito de falante nativo, muitas vezes designado como o modelo a ser seguido, a baliza para a produção oral ante os falantes não nativos (LARSEN-FREEMAN, 2000). O ponto em que nos detemos, o quesito diatópico da variação linguística, acaba por implodir a concepção de que o falante nativo é uma classe homogênea. Independentemente do tamanho de um território, zonas dialetais específicas estão suscetíveis a surgir, com maior ou menor grau de formas em variação e/ou mudança. Assim, quando trazemos à baila o falante nativo como instrumento de comparação entre a forma produzida e a forma-alvo, devemos nos indagar: falante nativo de que país? De que região? De que estado? De que cidade? De que bairro?

Quanto mais afunilamos o conceito de falante nativo, partindo de seu país de origem e chegando ao bairro em que mora, mais somos levados a problematizar essa narrativa. Na esteira de sua comunidade de fala, questionamos a atuação linguística desse falante em suas comunidades de prática (ECKERT, 2000), bem como seus hábitos e relações que influenciam sua maneira de falar e de se expressar em incontáveis situações. Se considerarmos outras variáveis, como gênero, classe social, escolaridade e profissão (à parte de nosso escopo aqui, apenas para mencionar algumas), certamente iremos nos deparar com outros tantos índices de variabilidade que integram esse falante.

Resta clara, portanto, a complexidade que envolve a conceitualização do falante nativo. Descontadas as variáveis cognitivas (que merecem vasta discussão nesse

² <http://www.merriam-webster.com>.

³ <http://www.dictionary.cambridge.org/dictionary/english>.

mérito), as variáveis sociolinguísticas que operam para definir o falante nativo fazem-nos rever a real necessidade de tê-lo como modelo a ser seguido. Evidentemente, não estamos defendendo que haja desatenção a questões de pronúncia ou que essa não seja importante. Muito pelo contrário. Advogamos pela inteligibilidade e pela compreensibilidade (MUNRO; DERWING, 1995, 2001) dentro dos limites do ensino de pronúncia, de modo que esses critérios sobreponham-se à tão buscada, e quiçá intangível, acuidade articulatória em todos os contextos.

Redimensionar esse paradigma, em que a acuidade dá lugar à inteligibilidade e à compreensibilidade, abre portas para que o aprendiz, na sua individualidade, torne-se agente de sua experiência com a pronúncia não nativa. Essa visão propicia, também, que ele seja valorizado como alguém que pode, sim, apresentar sotaque não nativo, mas que a mensagem que ele veicula esteja salvaguardada, seja entendida e não cause ruídos de compreensão ao interlocutor. Complementarmente, o ensino de pronúncia inclusivo permite que o professor certifique-se das diferenças individuais de seus aprendizes, abordando também traços como motivação, idade e aptidão, conforme apontam De Bot, Lowie e Verspoor (2005).

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE PRONÚNCIA COMO UMA PEDAGOGIA REALISTA

A noção realista de um ensino contemporâneo de pronúncia encontra respaldo na premissa de que as necessidades dos aprendizes sejam compatibilizadas com a realidade que os circunda, a partir de objetivos concretos cuja operacionalização possa ser, de fato, efetivada. Cada contexto pedagógico é único, dotado de complexidade e, em decorrência disso, está em constante adaptação.

Ao considerar que nosso repertório linguístico deva estar a serviço das nossas ações no mundo, real e concreto, em que performamos nas mais diversas situações, podemos confrontar, a título de ilustração, o cenário profissional de um piloto de aviões e o de um pesquisador que atua no ramo da divulgação científica. No caso de um piloto de aviões, as informações veiculadas através da fala, em uma língua não nativa, devem oportunizar ao ouvinte (a torre de comando, por exemplo) uma pronúncia a partir da qual mal-entendidos e intercorrências, que possam comprometer a segurança do voo, sejam evitados. Com base no léxico especializado da área (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019), talvez possamos esperar ouvir mais palavras de conteúdo (menos passíveis de reduções), compostas por poucas sílabas, emitidas com uma taxa de elocução mais baixa e uma articulação mais minuciosa. Além disso, podemos hipotetizar que haja maior foco nas informações segmentais do que nas suprasegmentais, uma vez que as mensagens trocadas entre piloto e torre de comando frequentemente são bastante concisas.

No que compete ao pesquisador que se ocupa de divulgação científica, estimamos que seu trabalho seja voltado a acadêmicos e à comunidade que tenha interesse nos temas por ele endereçados. Suponhamos que o profissional em questão atue na área de química e aborde conceitos específicos e a aplicação desses

conceitos no dia a dia. Nesse discurso em particular, podemos presumir que, de certo modo, as palavras utilizadas pelo pesquisador sejam polimorfêmicas, polissilábicas e, em alguns momentos, emitidas com uma taxa de elocução mais alta. Na fala, polissílabos requerem uma orquestração temporal que se ajuste a oscilações de proeminência quanto à sua estrutura interna, a palavra lexical, e também quanto aos elementos externos que a eles se acoplam, como palavras gramaticais. Essa relação passa inevitavelmente pelo âmbito acentual do material fônico, que enseja atenção, sobretudo, ao plano suprasegmental do que está sendo oralmente produzido.

Esses dois cenários estampam as peculiaridades que subjazem aos objetivos do ensino contemporâneo de pronúncia em situações completamente distintas, mas que igualmente podem se conectar a necessidades reais em termos de inteligibilidade e compreensibilidade. Nesse sentido, quando a acurácia não é colocada em primeiro plano, as oportunidades de produção oral ganham amparo em motivações práticas e tangíveis, situadas na realidade e, como consequência, passam a ser mais significativas. E, por assim serem, julgamos fundamental enfatizar a proposta de que as experiências linguísticas que temos impactam as representações fônicas em nossa gramática fonológica. Segundo Bybee (2004), o uso de formas e padrões, tanto em termos de produção quanto de percepção, afetam sua instanciação na memória. Para a linguista, formas de alta frequência são acessadas mais facilmente, enquanto as de baixa frequência podem ter seu acesso comprometido, a ponto de serem esquecidas. Ademais, a robustez lexical das formas pode mudar a depender de seu uso mais ou menos frequente em diferentes contextos.

Em face da conjunção que deve existir entre o ensino de pronúncia e a realidade do aprendiz, seus objetivos e suas experiências com a língua-alvo, Trofimovich, Kennedy e Foote (2015) retomam os postulados de Clark (1992), os quais presumem que o uso linguístico pode ser visto como uma integração entre a percepção e a utilização de pistas para que os falantes cumpram objetivos do mundo real, capazes de promover mudanças em dado contexto social. Paralelamente, para Gibson (1991), a complementaridade entre o falante/aprendiz e o ambiente em que se encontra diz respeito a um todo, e deve ser assim encarada. De acordo com a psicóloga, “quanto mais tentamos decompor essa complementaridade ao procurar por elementos, mais estamos sujeitos a sacrificar os significados que buscamos”⁴ (GIBSON, 1991, p. 569). Reforçamos, pois, que o ensino de pronúncia realista sirva de catapulta para que as experiências linguísticas dos aprendizes, inegavelmente complexas e dinâmicas, sejam levadas em conta em sala de aula e contribuam para o desenvolvimento de sua produção oral e de sua compreensão auditiva.

⁴ No original: *The more we try to decompose this complementarity by looking for elements, the more likely we are to sacrifice the meanings we are looking for* (GIBSON, 1991, p. 569).

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE PRONÚNCIA COMO UMA PEDAGOGIA INTEGRATIVA

Intimamente ligada à anterior, a característica integrativa do ensino contemporâneo de pronúncia volta-se à amalgamação entre as habilidades de produção e percepção dos sons não nativos, essencial no desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

O senso comum nos conduz a pensar que, quando o assunto é ensino de pronúncia, o foco pedagógico seja a fonética articulatória. Entretanto, devemos salientar outros mecanismos que enriqueçam as práticas em sala de aula e, também, em outros espaços ocupados pelos aprendizes. Face a essa constatação, discorreremos, primeiramente, sobre a pertinência da fonética perceptual e, em segundo lugar, sobre a variação linguística (de natureza diatópica) no que tange ao ensino contemporâneo de pronúncia.

A fonética perceptual, como sugere a terminologia, ocupa-se da percepção de sons linguísticos, nativos ou não nativos. Pelo prisma psicolinguístico, podemos definir a percepção dos sons como um fenômeno cognitivo, de natureza complexa e dinâmica, que conecta propriedades acústicas e/ou articulatórias de formas linguísticas presentes no meio externo a símbolos ou elementos internos (PEROZZO, 2017, 2021).

Ao que entende Perozzo (2021), a principal finalidade teórica dos estudos perceptuais possivelmente seja “caracterizar quais propriedades articulatórias e acústicas se mostram mais preponderantes para a distinção de contrastes fônicos em relação a grupos de ouvintes ou aprendizes de uma língua não nativa” (p. 73). Se conhecermos quais propriedades são essas, teremos condições de apresentá-las aos aprendizes na aula de pronúncia e, assim, poderemos converter o conhecimento perceptual em conhecimento articulatório, explicitando as rotinas motoras que fazem parte da produção de determinada forma linguística.

Pesquisas em percepção têm mostrado resultados bastante promissores acerca de algumas propriedades fônicas se fazerem mais primordiais para o contraste entre formas linguísticas. Best e Hallé (2010), por exemplo, questionam por que norte-americanos exibem vantagem perceptual em relação a franceses quanto à discriminação auditiva de africadas laterais alveolares na língua tlingit. Similarmente, Bohn e Best (2012) perguntam por que razão dinamarqueses apresentam maior acuidade perceptual em termos das aproximantes inglesas, quando comparados a alemães.

Um estudo clássico, que merece ser evocado para fins de contribuição da fonética perceptual à sala de aula de L2, é o de Rochet (1995). A pesquisa consistia em apresentar estímulos auditivos contendo a vogal francesa [y] a canadenses, falantes de inglês, e a brasileiros, falantes de português. Quantificados os resultados, a análise apontou que os falantes de inglês tenderam a classificá-la como [u], enquanto os falantes de português tenderam a classificá-la como [i]. Essa apuração permite concluir que, possivelmente, canadenses anglófonos valeram-se do

parâmetro de arredondamento labial e/ou posterioridade para identificar a vogal francesa, enquanto os brasileiros atentaram para o parâmetro de anterioridade.

Os resultados desses estudos podem e devem servir de insumo para que o professor chame a atenção de seus alunos para as singularidades desses sons no que concerne à sua produção, uma vez que, em um aporte complexo e dinâmico, percepção e produção são duas faces da mesma moeda. Além disso, em turmas com alunos de diferentes nacionalidades, é importante que o professor se mostre ciente de que aprendizes com diferentes línguas maternas podem se embasar em pistas prioritárias distintas para estabelecer as diferenças funcionais na nova língua (HOLT; LOTTO, 2006). Deve haver, portanto, espaço para a problematização de aspectos articulatórios – desses e de muitos outros –, tanto em termos de produção oral quanto de percepção auditiva, para que os aprendizes saibam como e em que medida padrões sonoros da L2 são confrontados com seu sistema fonológico nativo.

Resgatando as considerações tecidas previamente sobre o papel inclusivo do ensino contemporâneo de pronúncia e, para tanto, o quesito diatópico, os estudos perceptuais também têm a enriquecer o debate, em virtude de as variedades dialetais terem relação direta com o tema. Escudero, Simon e Mitterer (2012) observaram haver diferenças significativas entre holandeses (falantes da variedade setentrional) e belgas (falantes da variedade flamenga) no que se refere à percepção de contrastes vocálicos ingleses. De maneira análoga, diferenças perceptuais significativas também foram encontradas entre espanhóis (falantes da variedade ibérica) e peruanos (falantes da variedade sul-americana) quanto a contrastes vocálicos holandeses (ESCUDERO; WILLIAMS, 2012).

Tais achados evidenciam que falantes de diferentes dialetos da mesma língua podem ter desempenho distinto a depender dos contrastes fônicos a que são expostos. Novamente, um ensino de pronúncia que contemple questões articulatórias e perceptuais colaborativamente faz-se válido tanto para o estudo da fonética e da fonologia, como também para a consciência sociolinguística, considerando-se, sobretudo, o papel das diferentes variedades de um mesmo sistema de língua materna no desenvolvimento da L2

Sublinhamos que, quando a percepção e a produção andam juntas no ensino de pronúncia, damos chance aos aprendizes de iniciarem a formação de novas categorias fônicas na língua-alvo. Conforme o que conjecturamos no segundo aspecto abordado neste capítulo, a noção de que as representações linguísticas tornam-se mais robustas na medida em que são usadas mais frequentemente se encontra atrelada aos estágios desenvolvimentais dos aprendizes. É com base na mensuração desses estágios, perpetuados por oportunidades de práticas perceptuais e articulatórias (sempre voltadas a resoluções de tarefas linguísticas pertinentes, de modo contextualizado), que teremos condições de verificar as novas categorias fônicas e estimar se certo contraste surge e se mantém na fonologia não nativa (PEROZZO, 2021).

Por fim, cabe referir que a incorporação do expediente perceptual ao ensino de pronúncia pode ocorrer através da promoção de estratégias didáticas a fim de garantir

maior inteligibilidade e compreensibilidade por parte dos aprendizes em relação aos sons não nativos. Logo, o objetivo da aula de pronúncia, de cunho contemporâneo, pode ser o de otimizar a habilidade perceptual dos alunos, a fim de que sejam capazes de entender com mais facilidade os enunciados em uma língua não nativa. Cabe mencionar que não se trata, por sua vez, de uma simples prática de “ouvir e repetir”: trata-se de “ouvir para aprender”. Através da resolução de tarefas perceptuais, os alunos podem ser motivados a obter informações que possam estar conectadas a um objetivo comunicativo de caráter amplo, proposto para a unidade pedagógica. Nesse sentido, as tarefas de discriminação auditiva mostram-se como peças integrantes de um quebra-cabeça que, quando bem conectadas, resultam na formação de uma imagem maior. Tal “encaixe”, que se caracteriza pela relação entre habilidades perceptuais com os outros componentes linguísticos, é fundamental para que as funções comunicativas previstas para a aula de língua sejam alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar três aspectos globais referentes ao ensino contemporâneo de pronúncia. A partir do ponto de vista encabeçado em Alves e Perozzo (no prelo), avaliamos que uma pedagogia inclusiva, realista e integrativa seja o alicerce do ensino de pronúncia que toma como ponto de partida relações de dinamicidade e complexidade.

Advogamos que, através dos três aspectos abordados neste capítulo, podemos revisitar os propósitos do ensino de pronúncia, tratado de forma tão diversa ao longo da história recente da pedagogia de línguas. Julgamos que, ao abarcar esses três aspectos, podemos levar o conhecimento de propriedades fonético-fonológicas à sala de aula de L2 e estimular os aprendizes para que delas se apropriem. Enfatizamos, outrossim, que a variedade a que os aprendizes estão sendo expostos corresponde apenas a uma aproximação da língua-alvo, geralmente inclinada a um determinado dialeto, e que esse não deve ser visto como o modelo nativo, irrepreensível ou de prestígio.

É fundamental evidenciar aos aprendizes que existem várias maneiras de pronunciar as palavras e que nenhuma forma é superior a outra, assim como é nosso compromisso desmistificar a supremacia do falar nativo sobre as demais variedades linguísticas. Não temos a presunção de assumir uma postura completamente disruptiva quanto ao ensino de aspectos fonético-fonológicos por levarmos em conta as necessidades dos aprendizes na contemporaneidade especificamente (uma vez que o ensino contemporâneo de pronúncia tem metas claras, como a inteligibilidade e a compreensibilidade da fala). Acreditamos, outrossim, que atentar para os pontos que aqui levantamos enseja uma compreensão mais ampla (mas não menos profunda) de como podemos explicitar, de forma significativa, contextualizada e integrada, os padrões sonoros presentes na L2, tendo por premissa uma pedagogia orientada ao aprendiz.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A. de. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais**: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ALBUQUERQUE, J. I. A. de; BECKER, M. C. Inteligibilidade. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. M. (Eds.). **Investigando os sons das línguas não nativas**: uma introdução. Campinas-SP: Editora da Abralín, 2021, p. 235-258.

ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como Sistema Adaptativo e Complexo. **Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2015.

ALVES, U.; PEROZZO, R. Ensino contemporâneo de pronúncia: caracterização de uma trajetória e desafios futuros. In: KUPSKE, F.; SILVEIRA, A.; SILVA, C. (Eds.). **O lugar do ensino de pronúncia na formação de professores de línguas**. Campinas: Editora da Abralín (no prelo).

ARAÚJO, L. Dialetoлогия: A dimensão espacial da variação linguística. **Traços de Linguagem**, Cáceres-MT, v. 4, n. 1, 2020, p. 50-60.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BECKNER, C.; ELLIS, N. C.; BLYTHE, R.; HOLLAND, J.; BYBEE, J.; KE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D.; CROFT, W.; SCHOENEMANN, T. Language is a Complex Adaptive System - Position Paper. **Language Learning**, Michigan-EUA, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.

BEST, C.; HALLÉ, P. Perception of initial obstruent voicing is influenced by gestural organization. **Journal of Phonetics**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 109-126, 2010.

BOHN, O.; BEST, C. Native-language phonetic and phonological influences on perception of American English approximants by Danish and German listeners. **Journal of Phonetics**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 109-128, 2012.

BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CLARK, H. **Arenas of language use**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? In: ORTEGA, L.; HAN, Z.H. (Eds.). **Complexity Theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 51-58.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **Second Language Acquisition**: An Advanced Resource Book. Londres: Routledge, 2005.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language & Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation Fundamentals**: evidence-based perspectives for L2 teaching and research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**: the linguistic construction of identity in Belten High. Malden: Blackwell, 2000.

ESCUADERO, P.; SIMON, E.; MITTERER, H. The perception of English front vowels by North Holland and Flemish listeners: Acoustic similarities predict and explain cross-linguistic and L2 perception. **Journal of Phonetics**, [s.l.], v. 40, n. 2, p. 280-288, 2012.

ESCUADERO, P.; WILLIAMS, D. Native dialect influences second-language vowel perception: Peruvian versus Iberian Spanish learners of Dutch. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 131, n. 5, p. 406-412, 2012.

GIBSON, E. **An odyssey in learning and perception**. Cambridge: MIT Press, 1991.

HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. **Research methods for Complexity Theory in Applied Linguistics**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

HOLT, L.; LOTTO, A. Cue weighting in auditory categorization: implications for first and second language acquisition. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 119, n. 5, p. 3059-3071, 2006.

LABOV, W.; ASH, S.; BOBERG, C. **The atlas of North American English**: Phonetics, phonology and sound change. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, v. 45, 1995, p. 73-97.

MUNRO, M.; DERWING, T. Modeling perceptions of accentedness and comprehensibility of L2 speech: the role of speaking rate. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 23, n. 4, 2001, p. 451-468.

NEVALAINEN, T.; KLEMOLA, J.; LAITINEN, M. **Types of variation**: Diachronic, dialectal and typological interfaces. Filadélfia: John Benjamins, 2006.

PEROZZO, R. **Sobre as esferas cognitiva, acústico-articulatória e realista indireta da percepção fônica não nativa**: para além do PAM-L2. 225 f. Tese (Doutorado em Letras) —Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PEROZZO, R. **Percepção dos sons**. In: KUPSKE, F.; ALVES, U.; LIMA JR., R. (Orgs.) Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021, p. 69-97.

ROCHET, B. Perception and production of second-language speech sounds by adults. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience**: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research. Timonium: York Press, 1995, p. 379-410.

TROFIMOVICH, P.; KENNEDY, S.; FOOTE, J. Variables affecting L2 pronunciation development. In: REED, M.; LEVIS, J. (Eds.) **The handbook of English pronunciation**. Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 353-373.

VERSPLOOR, M.; de BOT, K.; LOWIE, W. (Eds.). **A Dynamic Approach to Second Language Development**: methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. **Teaching English for specific purposes**. Alexandria: Tesol Press, 2019.

WELLS, J. **Accents of English 2**: The British Isles. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

WOLFRAM, W.; SCHILLING-ESTES, N. **American English**: dialects and variation. Oxford: Blackwell, 2005.

CAPÍTULO 2

SUPRESSÕES DE ELEMENTOS DA TRANSITIVIDADE EM LEGENDAS PARA SURDOS:

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS

*Vanda Cíntia Lopes Pessoa
Fernanda Beatriz Caricari de Moraes*

A legenda é um recurso de acessibilidade para os surdos, tornando possível a compreensão do contexto fílmico. Porém, como resultado das pesquisas de Araújo (2008), Araújo, Monteiro e Vieira (2013), Torres et al. (2016) e Azevedo et al. (2018), sabe-se que é necessária adequação das legendas para esse grupo-alvo. Legendas que apenas transcrevem o que é dito pelo narrador ou pelos personagens do enredo, muitas vezes, não tornam o contexto suficientemente claro para o público surdo.

Além disso, os recursos midiáticos vêm sendo utilizados na educação para apresentar a realidade cotidiana nas salas de aula e enriquecer o aprendizado significativo. Por isso, é relevante que as legendas sejam realmente um recurso que ajude os surdos a acessarem as informações oferecidas pelos materiais usados e que possam contribuir no aprendizado de novos conceitos.

Dessa forma, esta pesquisa objetiva analisar como as supressões de elementos da transitividade podem colaborar para tornar mais ágil a leitura das legendas e, conseqüentemente, auxiliar a compreensão do conteúdo de um documentário para alunos surdos do ensino superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao possibilitar a compreensão do contexto, a legenda pode auxiliar no processo didático desses alunos, interligando os conteúdos ensinados com as práticas cotidianas sociais. O embasamento teórico para a realização desta análise está pautado no sistema de transitividade, da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que é uma teoria de funcionamento da linguagem humana e também uma metodologia de análise linguística.

Os elementos da transitividade indicam a relação entre as partes da oração que compõe a mensagem (participante, processo e circunstância). Esses elementos são analisados no corpus desta pesquisa, composto pelo texto das legendas do documentário Paulo Freire Contemporâneo, disponível no Youtube e realizado pela TV Escola. Esse material foi legendado para ser utilizado na disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrada no Departamento de Ensino Superior (DESU/INES), no curso de Pedagogia presencial. Naquele momento, o objetivo da legenda era tornar acessível o documentário disponibilizado na internet, mas sem legendas, o que impedia a sua

utilização numa turma de alunos surdos; esse trabalho de legendagem foi feito pelo grupo de extensão “Legendagem e Acessibilidade”¹.

Para execução desta pesquisa, foram selecionados trechos do recorte da legenda do documentário que sofreram maior interferência do legendista, para melhor compreensão das escolhas linguísticas feitas, que se dão em forma de supressões de elementos, reorganização da oração e trocas lexicais. Em seguida, esses trechos foram classificados manualmente com base na metafunção ideacional da LSF e esse procedimento permitiu separação dos dados em categorias, possibilitando compreender as escolhas feitas para atender o público-alvo da legenda. Esse processo reflexivo de criação, torna a legenda um recurso valioso para o aprendizado não só de língua portuguesa (LP), mas de qualquer conteúdo de outras disciplinas ofertadas aos alunos surdos.

Para melhor compreensão da pesquisa, o trabalho está organizado em seções. Primeiramente, discorre-se sobre o indivíduo surdo e a educação a ele oferecida, em seguida, aborda-se a legenda como recurso didático e, os pressupostos teóricos são apresentados e discutidos, continuando com a exposição do desenvolvimento da metodologia e por fim, os dados são analisados à luz da LSF.

O SUJEITO SURDO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Por séculos, a predominância da visão médica da surdez, em que os surdos eram vistos unicamente como deficientes, pelo impedimento auditivo, fez com que uma educação com objetivo de reabilitação, principalmente pautada pelas correntes filosóficas do Oralismo, que visava à estimulação da vocalização e o uso da língua oral pelos surdos, e depois da Comunicação Total - uso combinado dos sinais, gestos e mímicas, foi uma tentativa de viabilizar a aprendizagem dos surdos por meio de uma comunicação bimodal (língua oral e gestual) - fossem implementadas na educação de surdos. Com os avanços das pesquisas socioantropológicas, “[...] essa imagem de surdo construída historicamente como deficiente desloca para outras regiões de significação, possibilitando a esse sujeito também se identificar por sua diferença linguística.” (BAALBAKI, 2016, p. 328). Essa visão voltada para a diferença cultural e linguística tem resultado na busca por metodologias de ensino para os surdos que respeitem suas necessidades.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a lei citada e define que pessoa surda é aquela que “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais [...]” (BRASIL, 2005), entende-se que é direito dos surdos não só se comunicarem, mas também serem instruídos por meio de sua língua. No entanto, a lei deixa claro que a Libras não pode substituir a língua portuguesa escrita. Desde então, busca-se um

¹ Grupo de extensão Legendagem & Acessibilidade (DESU), criado em 2015, pela professora Maria Carmen Euler Torres, pesquisa e trabalha para fazer com que curtas e longas em LP sejam acessíveis aos alunos surdos.

modelo de educação bilíngue para os surdos brasileiros que colabore para um aprendizado mais eficaz.

O Bilinguismo é entendido como a concomitância de duas línguas e, neste caso, a Libras sendo a primeira língua (L1) dos surdos e, por consequência, sua língua de instrução e o Português escrito deve ser ensinado aos surdos como segunda língua (L2). No entanto, a Libras ainda sofre do desprestígio de uma língua minoritária e invisibilizada. Por outro lado, o Português, que deve ser aprendido como uma segunda língua, goza o prestígio social de uma língua nacional.

Essa disputa entre as línguas coloca o bilinguismo de surdos em uma situação diglósica da língua de sinais frente à língua oral majoritária do país (FELIPE, 2012, p. 9). Apesar da Libras ser adquirida com naturalidade, sofre com a desvalorização de uma língua de um grupo minoritário, enquanto o Português goza de prestígio social, sendo uma língua que promoveria a união nacional e, segundo Silva, Kumada e Amado (2018, p. 270) alimentaria o “mito do monolinguismo”.

Tal mito é uma ilusão a ser combatida, pois o Brasil é um país multilíngue. Para se ter uma ideia da variedade de línguas em solo brasileiro, no censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), foram identificadas 274 línguas indígenas, sem contar as línguas trazidas por povos imigrantes. Dessa forma, a diversidade linguística não deveria causar estranhamento no país.

Existem diferentes formas de bilinguismos e elas não são vistas do mesmo jeito. A simultaneidade das línguas na vida dos surdos, os coloca em um bilinguismo compulsório, ou seja, o indivíduo surdo não escolhe, mas é forçado a conviver com ambas as línguas e essa “coexistência não é nunca neutra e pacífica” (BAALBAKI, 2016, p. 327). Situação bem diferente do bilinguismo de prestígio ou bilinguismo de elite, em que a pessoa escolhe ou é incentivada a aprender uma outra língua de prestígio, como o inglês, francês, italiano, alemão, entre outras. Essa diferenciação deixa claro o desprestígio da língua de sinais frente às línguas orais socialmente valorizadas.

Recentemente, a comunidade surda pôde comemorar a alteração da Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) pela Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que inclui a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional na LDB. Esse documento no seu terceiro artigo, traz como princípio: “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).” (BRASIL, 1996). Esperamos que esse advento colabore para a valorização da Libras e a ampliação de um atendimento de qualidade para os surdos, bem como viabilize a qualificação de professores e demais profissionais que atendem a esse grupo.

O USO DA LEGENDA COMO RECURSO DIDÁTICO

As legendas de um material audiovisual podem ser consideradas uma poderosa ferramenta educacional para os alunos surdos. Juntamente com o material imagético dos vídeos, elas podem contribuir na compreensão e ampliação do repertório linguístico e

conhecimento de mundo. Faz-se necessário o emprego de escolhas linguísticas, como na tradução, para produzir legendas que serão bem recebidas, “pois se apenas legendarmos fazendo uma transcrição nem sempre alcançaremos o nosso objetivo que é dar acesso, incluir de maneira satisfatória os sujeitos surdos. (TORRES et al., 2016, p. 124).

Porém, a maior utilização da tradução na educação encontra lugar no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Pontes e Pereira (2016), as pesquisas da tradução pedagógica (uso da tradução para ensino de língua estrangeira) nos cursos de pós-graduação, no período de 2005 a 2015, se voltam em sua maioria para a análise de dicionários e “as pesquisas com materiais didáticos virtuais ou eletrônicos, envolvendo o uso de tradução, são escassas.” (p. 317). Essa afirmação demonstra a necessidade de mais estudos nessa área. Por isso, este trabalho se dispõe a pesquisar as escolhas linguísticas pertinentes para produção de legendas que inseridas em artefatos audiovisuais, contribuiriam para promover o multiletramento dos alunos surdos.

No momento em que os alunos realmente conseguem adentrar no contexto fílmico, pode-se utilizar as legendas como recurso didático, ampliando conceitos, resignificando palavras e iniciando novos conteúdos e discussões. As legendas podem auxiliar na prática da leitura de forma descontraída por aliar os estudos a momentos de lazer durante a aula.

Considerando que o aprendizado dos alunos surdos perpassa a leitura e a escrita, é válido que eles tenham acesso a materiais bem ilustrativos e que enriqueçam o aprendizado, pois segundo Lima e Vilhalva, esse processo “demanda uso de imagens que deem sentido ao que é estudado”. (2020, p. 37). No Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR, 2001, p. 110), “ver TV, vídeo ou um filme com legendas”, pode contextualizar o aprendizado e, a utilização de materiais audiovisuais, é fortemente recomendável por conectar os ensinamentos linguísticos aos meios de entretenimento e às práticas cotidianas. Assim, as legendas podem colaborar para a aquisição de vocábulos e o aprendizado gramatical necessário para a evolução desse percurso de aprendizado linguístico.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE HALLIDAY (LSF)

A língua é vista como um conjunto de sistemas correlacionados e que, segundo as nossas escolhas, construímos os significados (sistêmicos de significados). Também ao aliar os significados que desejamos compartilhar com as estruturas da gramática para obter êxito na mensagem (funcional). Essa construção semântica, resultante de escolhas para adequarmos ao contexto que nos cerca, é o que confere ao texto produzido um caráter comunicativo.

Dessa forma, a LSF é uma teoria de descrição gramatical que demonstra as probabilidades de variação da língua de acordo com os interlocutores envolvidos e o contexto (GOUVEIA, 2009, p. 14). Para a LSF, o texto é um instrumento para alcançar

um determinado fim, ou seja, o texto sempre tem um propósito comunicativo (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22), podendo ser requerer ou dar informações e serviços.

Na LSF, encontramos três metafunções: a ideacional (que expressa as experiências do mundo real ou da consciência), a interpessoal (que expressa as trocas de significados entre os participantes da interação) e a textual (que revela as escolhas linguísticas que fazemos para alcançar as outras duas metafunções).

Para este trabalho focou-se na metafunção ideacional da teoria, porém as outras metafunções, textual e interpessoal, podem ser requisitadas para a discussão dos dados, pois apesar de serem separadas para fins didáticos, ocorrem simultaneamente quando um texto é produzido, havendo implicações na organização da mensagem e, também, no grau de proximidade entre o documentário e seus telespectadores (público). Essa metafunção está relacionada às experiências de representação de mundo real (físico) ou interior (subjetivo/psicológico) que construímos e expressamos. A análise com base nessa metafunção é feita pelo sistema de transitividade e as orações são compostas de: participantes, processos (ações) e circunstâncias, ou seja, “permite analisar quem fez o quê, a quem e em que circunstâncias”. (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68).

Os participantes são representados por grupos nominais, ou seja, pessoas, objetos ou seres animados ou inanimados que produzem as ações ou são impactados por elas. Dentre os tipos de participantes temos, no caso de processos materiais, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 50-52): Ator - Quem pratica a ação na oração; Meta - Recebe o impacto da ação; Escopo - Não é afetado pela ação; Beneficiário - Pode ser: Recebedor (quando recebe bens do ator) ou Cliente (quando recebe serviços do ator); Atributo - Atribui características aos participantes da oração - Pode ser: Resultativo (atribui qualidades ao ator ou meta) ou Descritivo (descreve o estado do ator ou meta).

Os processos são geralmente realizados por verbos e apresentam as ações e atividades que os participantes fazem ou são afetados por elas, ou seja, são “os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68). Os processos podem ser classificados em:

- a) Material - São ações externas e eventos, representados por verbos como fazer e acontecer.
- b) Mental - São as experiências internas (lembranças e reflexões, por exemplo), como pensar e gostar.
- c) Relacional - São as relações de identificação e caracterização, como ser, estar e parecer.
- d) Comportamental - São as manifestações humanas, como dormir e dançar.
- e) Existencial - Representa a existência no mundo, como existir e haver.
- f) Verbal - São as atividades linguísticas dos participantes, como dizer e afirmar.

As circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e demonstram “o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito que o processo se desdobra.”, afirmam Fuzer e

Cabral (2014, p. 41). Para exemplificar como essas categorias da teoria se aplicam nas orações, utilizamos aqui uma ocorrência do corpus, a fala de Moacir Gadotti no documentário:

Paulo Freire < **participante/ator** > colocou < **processo material** > o oprimido < **participante/meta** > na história. < **circunstância** > (Minutagem no documentário: 00:08:40,017 > 00:08:44,394).

A oração pode ser vista também como a interação entre as pessoas, como troca de significados entre os participantes da interação, ou seja, serve para oferecer e requerer informações, bens ou serviços. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 104). Por esse olhar, a análise pela metafunção interpessoal é feita pelos sistemas de modo (forma gramatical que a mensagem toma para proporcionar a interação) e modalidade (quando a mensagem exprime ponto de vista, opinião ou julgamento). A metafunção interpessoal se realiza por meio de frases que iniciam com QU solicitando resposta, vocativo, adjunto modal, modos oracionais declarativos e imperativos.

É na metafunção textual que as escolhas linguísticas tomam forma de texto. Criamos textos que expressam nossa visão de mundo e desejo de interação, que são lidos e compreendidos pelos participantes da ação comunicativa. Essa metafunção é dividida em: estrutura da informação e estrutura temática. Na estrutura da informação (dado/novo) apresentamos as informações do assunto abordado. Essas informações podem ser algo que já foi compartilhado no texto ou inferido pelo receptor (**dado**) ou podem ser informações não conhecidas pelo receptor (**novo**). Já na estrutura temática (tema/rema) apresentamos as escolhas do léxico-gramático. Essa estrutura se divide em **tema**, geralmente a parte inicial da oração e **rema** que é o desenvolvimento do tema, é a progressão textual. Neste trabalho, o foco é a metafunção ideacional, mas as demais podem ser utilizadas para a discussão dos dados analisados.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O corpus desta pesquisa é composto pelas legendas do documentário Paulo Freire Contemporâneo (TONI VENTURI, 2007, 53 minutos), realizado pela TV Escola². As legendas foram criadas com o auxílio do aplicativo *Subtitle Edit 3.2.8*.

O documentário consiste em depoimentos de pessoas do entorno afetivo e de trabalho de Paulo Freire, além de entrevistas do próprio e de professores que seguem seus ensinamentos na atualidade. O gênero documentário apresenta semelhanças com o gênero entrevista, pois conta com falas espontâneas dos participantes. No entanto, segundo Melo (2002, p. 28), o gênero jornalístico é objetivo, enquanto o gênero documentário permite evidenciar as subjetividades dos participantes e o caráter autoral da obra.

Para a realização da pesquisa, o texto da legenda foi usado em sua totalidade, com um recorte, permitindo um olhar mais detalhado nos trechos em que houve maiores

² Documentário legendado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mRy6bM89fvM>.

contribuições do legendista/tradutor, para entender as escolhas linguísticas realizadas, discutindo seu impacto na compreensão dos espectadores surdos, bem como a criação e utilização das legendas como auxiliar no processo didático. A escolha do recorte das partes mais modificadas permitiu a classificação manual com base na metafunção ideacional da LSF. Com a repetição das ocorrências, verificou-se supressões de diferentes tipos, o que possibilitou a separação das categorias apresentadas, que levaram à compreensão das escolhas linguísticas realizadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como mencionado, a língua portuguesa possui o prestígio de uma língua nacional. Talvez por essa razão, quando relatamos que interferimos na LP para propiciar uma melhor compreensão das legendas para os alunos surdos, percebemos o desconforto de alguns colegas e até mesmo a desconfiança de perda ou distorção de conteúdo. Na realidade, a legendagem vem sendo estudada como Tradução Audiovisual Acessível (TAVA) e, na visão de Araújo (2008), essas pesquisas objetivam chegar a um modelo de legendas mais convenientes para os surdos.

A TAVA, além de lidar com as questões linguísticas, é subordinada ao tempo e espaço de duração da fala dos personagens, músicas, sons fílmicos (sons que fazem parte da cena e ajudam no contexto, por exemplo, uma porta batendo depois de uma cena de briga entre um casal, anunciando que alguém foi embora) ou qualquer ocorrência sonora (NASCIMENTO, 2017, p. 564). Assim apontando que o trabalho do legendista/tradutor é permeado por escolhas que se adequem ao público-alvo do trabalho, bem como, suas especificidades.

Por isso, além de apresentar possibilidades de rearranjo das orações, ou seja, a mudança de organização dos itens da oração, este trabalho objetiva demonstrar que as supressões ou possíveis substituições não são aleatórias, sendo pautadas em escolhas linguísticas para viabilizar uma melhor compreensão do enredo do documentário e possibilitar sua utilização das legendas para o ensino do conteúdo planejado pela professora.

O recorte utilizado para este trabalho foi retirado do texto total das legendas criadas para o documentário e se refere às partes em que as legendas foram mais modificadas para assumirem um caráter mais dinâmico de leitura e compreensão para os alunos surdos do ensino superior do INES, assim assegurando a acessibilidade ao conteúdo do material e, também, promovendo o aprendizado de novos vocábulos da L2 desses alunos, bem como, ampliando o repertório de mundo deles.

Entendidas as categorias da metafunção ideacional e a necessidade de o produtor das legendas fazer escolhas adequadas para o público, passemos às supressões feitas para tornar as legendas mais proveitosas para os surdos. Para melhor organização dos dados, as ocorrências serão discutidas em categorias de acordo com o fenômeno linguístico presente no texto das legendas. Primeiramente, apresentamos o trecho da legenda produzida, com as alterações feitas e depois a versão original, a transcrição fiel

da fala do participante do documentário, para comparação. Em seguida, discutimos os fenômenos à luz da LSF.

CATEGORIAS ENCONTRADAS:

1ª CATEGORIA - SUPRESSÃO DE PARTICIPANTE

LEGENDA: [VOCÊ] < **participante em elipse na oração** > Se lembra < **processo mental** > daquele projetor a gás? < **fenômeno** > (Minutagem no documentário: 00:07:30,557 > 00:07:34,672).

VERSÃO ORIGINAL: Você < **participante** > se lembra < **processo mental** > daquele projetor, < **participante** > que era um projetor a gás? < **fenômeno** >

Na oração acima temos o verbo “lembrar”, que é classificado como processo mental por se referir a uma experiência do mundo da consciência. Nesse tipo de oração, o participante é denominado experienciador e o complemento da frase ao qual o processo se refere chama-se fenômeno.

Para a reorganização da frase, além de colocar o primeiro participante em elipse, escolhemos não repetir a palavra “projetor” para ter uma legenda menor, visando a agilidade na leitura, pois a pessoa que está com a palavra na cena fala rápido. Na cena referida, temos duas pessoas conversando e relembrando o tempo em que o movimento educacional começou na cidade de Anjicos, no Rio Grande do Norte.

Quando o participante já foi mencionado em cenas anteriores, como é o caso aqui, optamos por suprimi-lo nas orações seguintes, pois é possível para o leitor/espectador fazer a inferência de quem está sendo mencionado.

No caso da palavra “projetor”, a repetição de palavras numa mesma frase é um tipo comum de marca da oralidade, extremamente recorrente para os ouvintes/falantes, porém irrelevante na cultura surda. Deixamos claro que a palavra cultura aqui é usada, como explicita Raymond Williams, como “uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual.” (WILLIAMS, 1976, p. 16 apud SILVA, 2008, p. 14).

LEGENDA: Ou seja, < **elemento textual** > de um professor, que < **participante/dizente** > dita, < **processo verbal** > que diz, < **processo verbal** > que transmite < **processo verbal** > uma educação bancária, < **verbiagem** > entende? < **processo mental** > (Minutagem no documentário: 00:05:37,386 > 00:05:41,662).

VERSÃO ORIGINAL: Ou seja, < **elemento textual** > de um professor que < **participante/ dizente** > dita < **processo verbal** > um professor que < **participante** > diz, < **processo verbal** > que transmite < **processo verbal** > uma educação bancária, < **verbiagem** > entende? < **processo mental** >

No exemplo acima, há preponderância de processos verbais, que se remetem ao ato da fala. Nas orações verbais temos: Dizente - o participante que fala; Verbiagem - o conteúdo da fala; Receptor - a quem é destinada a fala; Alvo - Participante que sofre a ação verbal do dizente.

No mesmo exemplo, foi retirado o participante “um professor”, por se tratar de uma repetição. Essa marca da oralidade, a repetição, serve para enfatizar de quem estamos

falando ou para nos mantermos no turno da palavra. No entanto, dentro de uma legenda, essa repetição representa perda de tempo e de espaço. Lembrando que a leitura de legendas é um aprendizado que requer agilidade na leitura e conhecimento de vocabulário para a real compreensão e que, neste trabalho a leitura em uma L2 dos alunos surdos representa um desafio maior.

CATEGORIAS ENCONTRADAS:

2ª CATEGORIA - SUPRESSÃO DE PROCESSO

LEGENDA: Se < **elemento textual** > a gente< **participante** > chega, < **processo material** > eles < **participante** > vêm < **processo material** > e sentam < **processo comportamental** > no colo. < **circunstância** > (Minutagem no documentário: 00:12:49,067 > 00:12:51,074).

VERSÃO ORIGINAL: Se < **elemento textual** > a gente < **participante** > senta, < **processo comportamental** > eles < **participante** > vêm, < **processo material** > chegam < **processo material** > e sentam < **processo comportamental** > no colo. < **circunstância** >

Na supressão de processo, geralmente retiramos verbos que teriam significação redundante dentro da oração. Nesse exemplo, o verbo “senta”, da versão original, foi retirado porque podemos subentender que se alguém senta no colo de outra pessoa, essa pessoa já está sentada. A repetição se torna desnecessária para a compreensão da legenda. No caso do verbo “chegam”, ele foi deslocado na frase para propiciar uma organização frasal mais fluida e compreensível.

Aqui, o rearranjo da fala ocorreu para se ter uma legenda mais econômica também, tanto por conta do tempo, quanto por conta do espaço conveniente, para evitar excesso de caracteres (letras/símbolos) numa mesma legenda. Essa economia pode ajudar os surdos na sua leitura da LP como L2 e, conseqüentemente, na compreensão do contexto do documentário.

CATEGORIAS ENCONTRADAS:

3ª CATEGORIA - SUPRESSÃO DE ELEMENTO INTERPESSOAL

LEGENDA: Não< **elemento interpessoal** > há < **processo existencial** > como separar a decência da boniteza. < **existente** > (Minutagem no documentário: 00:46:58,787 > 00:47:04,222).

VERSÃO ORIGINAL: Quer dizer, não < **elemento interpessoal** > há < **processo existencial** > como separar também a decência da boniteza. < **existente** >

O rearranjo da oração, que é a reorganização dos itens da oração, se deu pela supressão dos elementos interpessoais “quer dizer”, que embora sejam dois verbos, na frase eles têm papel de expressão que quer explicar o significado do que a pessoa com o turno de fala está dizendo.

Nesse exemplo, recorreremos à metafunção textual para refletir que a escolha do tema, o que vem no início da frase até o fim do elemento experiencial, interfere na

composição da frase e na sua significação, como apontam Fuzer e Cabral (2014, p. 133), “se mudarmos os elementos que ocupam a posição temática, mudamos também o efeito de sentido da mensagem [...]”. A escolha de manter o elemento textual “não” como tema da oração da legenda, dá à frase um caráter mais enfático e claro. Essa passagem do documentário é uma fala do próprio Paulo Freire: “Eu acho que nenhum educador, nenhum pensador da educação está afastado disso. Quer dizer, a educação, enquanto formação humana é um esforço, indiscutivelmente, ético e estético. Não há como separar a decência da boniteza.” (Minutagem no documentário: 00:46:43,671 > 00:47:04,222).

É possível perceber que a expressão “quer dizer” é uma marca oral de Paulo, pois num mesmo excerto ela é repetida. No entanto, para os surdos essa expressão pouco acrescenta ao contexto. Dessa forma, a supressão da repetição é válida para fins de otimizar a leitura do espectador. Reiteramos que a expressão que foi mantida na legenda objetiva que o aluno surdo tenha contato com essas marcas orais e possa reconhecê-las, sem que elas se tornem um percalço na sua leitura.

Voltando ao exemplo, o advérbio “também” foi suprimido. Na frase, ele significa “da mesma forma”, remetendo à união da ética e estética, da decência e boniteza. Essa escolha foi feita por entendermos que o advérbio pouco influenciaria na compreensão do espectador e sua supressão pouparia espaço na legenda. Além disso, essas escolhas que parecem pequenos detalhes, podem incentivar a produção escrita mais fluida dos alunos surdos.

CATEGORIAS ENCONTRADAS:

4ª CATEGORIA - SUPRESSÃO DE CIRCUNSTÂNCIA

LEGENDA: [NÓS] < **participante em elipse na oração** > Temos < **processo relacional** > crianças < **participante** > trazidas pelo Conselho Tutelar. < **circunstância** > (Minutagem no documentário: 00:12:34,202 > 00:12:38,256).

VERSÃO ORIGINAL: Às vezes, < **circunstância** > Nós < **participante** > temos < **processo relacional** > aqui < **circunstância de lugar** > crianças < **participante** > trazidas pelo Conselho Tutelar. < **circunstância** >

A remoção de elementos da circunstância implica a retirada de itens que caracterizam os demais elementos da oração (FUZER; CABRAL, 2014, p. 53), por isso deve ser feita com cuidado. No exemplo acima, optou-se por suprimir a circunstância “às vezes” e o participante “nós”, fazendo com que o processo “temos” ocupasse o lugar de tema na oração e, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 132), seguindo a tendência da LP, iniciar frases com o processo para deixar clara a ação desejada/tomada. Também a circunstância “aqui” foi suprimida, pois no documentário fica claro, nessa passagem que é a fala de uma professora, que se refere à escola mostrada anteriormente e ao longo da fala da participante do documentário.

LEGENDA: Quando < **elemento textual** > eu < **participante/ator** > vou < **processo material** > no banco, < **circunstância de lugar** > sacar < **processo material** > dinheiro < **meta** > ou vou fazer < **processo material** > outra coisa, < **circunstância** > já < **circunstância** > não < **elemento interpessoal** > vou < **processo material** > com aquele medo que < **circunstância** > eu < **participante/portador** > tinha < **processo relacional** > sabe? < **processo mental** > (Minutagem no documentário: 00:42:48,153 > 00:42:52,106)

VERSÃO ORIGINAL: Quando < **elemento textual** > eu < **participante/ator** > vou < **processo material** > no banco, < **circunstância de lugar** > sacar < **processo material** > dinheiro, < **meta** > qualquer coisa que < **circunstância** > eu < **participante** > vou fazer, < **processo material** > já < **circunstância** > não < **elemento interpessoal** > vou < **processo material** > com aquele medo que < **circunstância** > eu < **participante/portador** > tinha < **processo relacional** > sabe? < **processo mental** >

Esse exemplo foi retirado do momento de fala de uma aluna de um projeto social que educa adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular, no interior de São Paulo. Aqui, a oração foi reorganizada no trecho “qualquer coisa que eu vou fazer” para “ou vou fazer outra coisa”. Nessa reorganização, pode-se notar que além de colocarmos o processo material “fazer” antes da circunstância, também colocamos o participante “eu”, repetido na frase, em elipse. Essas escolhas tornam o trecho mais compreensível, por adotar uma forma mais próxima da ordem direta da frase, ou seja, por indicar ao espectador “quem faz o quê”. Apesar de ser uma análise ideacional, há implicações em diferentes níveis, como mencionado, sempre que mudamos as escolhas linguísticas da oração, mudamos o efeito da mensagem. Também evidenciamos que o processo material “sabe?” do final da frase tem valor de elemento interpessoal, pois seu uso claramente demanda uma interação com o receptor da mensagem. As escolhas mencionadas têm implicações didáticas, pois é fundamental que os alunos surdos reconheçam as estruturas que foram aprendidas ao longo da vida escolar e, a partir delas, possam ampliar seu repertório, consolidando a produção linguística mais proveitosa para a evolução do percurso acadêmico.

LEGENDA: Mas, < **elemento textual** > a minha preocupação, < **participante/portador** > desde o começo, < **circunstância de tempo** > era < **processo relacional** > um pouco mais gulosa do que essa. < **atributo** > (Minutagem no documentário: 00:01:50,262 > 00:01:54,228).

VERSÃO ORIGINAL: Mas < **elemento textual** > só que < **circunstância de modo** > a minha preocupação, < **participante/ portador** > desde o começo, < **circunstância de tempo** > era < **processo relacional** > um pouco mais gulosa do que essa. < **atributo** >

Nesse fragmento da legenda, suprimimos a circunstância de modo “só que”, que tem o mesmo valor do advérbio “somente” nessa frase. Esse trecho também é uma fala de Paulo Freire, que comenta que sua intenção era maior do que apenas alfabetizar, era também de dar ferramentas aos alunos para que pudessem exercer sua cidadania. A omissão se explica pelo fato de a circunstância pouco colaborar como componente de significação, resultando sua retirada em uma economia de espaço na legenda e melhor fluência da leitura dos alunos, oportunizando a assimilação do contexto. Levando em consideração que esses alunos circulam entre duas línguas de estruturas gramaticais diferentes, é importante pensar as escolhas linguísticas no momento da concepção das

legendas, assim propiciando o entendimento do enredo e o emprego da legendagem como suporte didático para o aprendizado linguístico. Como Paulo Freire, acreditamos que a aquisição da LP como uma abordagem comunicativa e através de textos autênticos, pode instrumentalizar os alunos não só nos estudos, mas também no exercer da cidadania.

LEGENDA: No conjunto delas, <meta> estava contido <processo material> todos os fonemas da língua portuguesa. < participante/ ator > (Minutagem no documentário: 00:04:24,486 > 00:04:30,592).

VERSÃO ORIGINAL: No conjunto delas, <meta> estava contido <processo material> justamente, <circunstância de modo> todos os fonemas da língua portuguesa. < participante/ ator >

Na passagem acima, uma professora que participou dos primeiros movimentos educacionais de jovens e adultos, seguindo as concepções de Paulo Freire, conta como os professores usavam as palavras geradoras para alfabetizar. Então, “no conjunto delas”, se refere às palavras geradoras, mencionadas no documentário em falas anteriores. Excluiu-se o advérbio “justamente”, que na frase desempenha um papel de uma avaliação, dando um grau de certeza para a fala. Optou-se por não colocá-lo, por configurar um elemento que pouco acrescenta semanticamente no contexto da fala e também por tornar a legenda mais curta, tornando o percorrer do olhar do aluno pela legenda mais rápido e, conseqüentemente, sua assimilação mais ágil.

CATEGORIAS ENCONTRADAS:

5ª CATEGORIA - SUBSTITUIÇÃO DE PROCESSO

LEGENDA: As crianças <participante> que nos chegam<processo material> são <processo relacional> diferentes das crianças urbanas. <circunstância/atributo circunstancial> (Minutagem no documentário: 00:12:11,331 > 00:12:16,041).

VERSÃO ORIGINAL: As crianças <participante> que nos chegam, <processo material> chegam <processo material> muito diferentes das crianças que são urbanas. < circunstância/atributo circunstancial >

No caso da substituição de processo, às vezes, precisamos mudar alguns verbos que são repetidos, como é o caso aqui, ou mesmo quando apresentam redundância na significação. Também é possível acontecer essa mudança quando o verbo é utilizado com uma carga metafórica, como a LP se configura como a L2 dos alunos surdos, nem sempre o uso de metáforas se torna de fácil compreensão para eles, como aponta Araújo (2008, p. 74), dizendo que “a proficiência leitora em português é um fator a ser levado em conta quando da produção de legendas para surdos no Brasil.”

Nesse excerto, substituímos o processo material “chegam” pelo processo relacional “são”, por entender que essa troca elucidaria o espectador, tornando o conteúdo mais claro. Os processos relacionais apontam características. De fato, a professora que tem a fala no documentário, está explicando que as crianças rurais que chegam à escola são diferentes das crianças urbanas, pois muitas delas nem sabem como usar um vaso

sanitário e preferem usar o quintal da escola como banheiro. Assim, com a substituição do processo nessa oração, acreditamos que o conteúdo da legenda se tornou mais simples e claro, contribuindo para que os surdos pudessem compreender as legendas e ao mesmo tempo se deleitassem e aprendessem com o documentário de Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das legendas do documentário, procurou-se ofertar um material acessível que promovesse a leitura do Português, levando em consideração que essa língua se configura como a segunda língua dos surdos, mediante auxílio das escolhas linguísticas do legendista/tradutor, designado dessa forma porque além de fazer a legenda, lida com as particularidades de ambas as línguas e, por isso, pode fazer escolhas de forma consciente.

Na análise e discussão dos dados, focamos na metafunção ideacional e percebemos poucas supressões de participantes por conta da grande rotatividade de depoentes no filme, tornando impossível colocá-los em elipse na legenda. Esse fato ocorre devido às características do gênero, que tende a preservar as subjetividades dos depoentes, diferentemente do gênero entrevista jornalística, em que a objetividade é desejada. Os turnos de fala de ambos os gêneros são parecidos, mas o gênero documentário preserva o caráter autoral da produção.

As ocorrências mais frequentes foram as supressões de circunstâncias, que devem ser bem pensadas, pois as circunstâncias são responsáveis por doar características aos demais elementos da oração. Enquanto as supressões ou substituições de processos ocorrem em menor número e, somente se houver redundância de significação, repetição ou possivelmente, quando o verbo estiver embebido em carga metafórica. Assim, a supressão de elementos da transitividade pode interferir no significado da mensagem.

Dentre as limitações da pesquisa, apontamos a dificuldade em modificar a legenda da versão original, por se tratar da língua nacional. Essa prática é vista com desconfiança por quem não conhece o percurso de criação de legendas para surdos, pela crença de estarmos tirando o direito dos surdos de ter acesso ao material transcrito original. Porém, ao ofertar um material apenas com a transcrição fiel, muitas vezes, deixamos os surdos sem entender o contexto fílmico, por isso pesquisamos em busca de um modelo de legenda que atenda aos surdos (ARAÚJO, 2008).

Este trabalho possibilita o aprofundamento em estudos futuros com o mesmo corpus ou ainda com o corpus ampliado, enfocando as demais metafunções da LSF. Por meio da comparação dos resultados das pesquisas, pode-se focar nas ocorrências que tornam o conteúdo mais tangível para usuários de Libras/LP, resultando na melhor composição linguística e espacial das legendas. Igualmente, pode-se testar os resultados obtidos com os próprios alunos surdos, promovendo sessões com o documentário legendado, para a captação do nível de compreensão do conteúdo e das dúvidas. Desse modo, a construção de referências para a legendagem voltada para os

surdos evoluirá paulatinamente, tornando os materiais fílmicos realmente acessíveis e a legenda um proveitoso recurso didático no ensino.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. L. S. Por um modelo de legendagem para Surdos no Brasil. In Veras, V. (org.). Tradução e Comunicação, **Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo: UNBERO, n. 17, p. 59-76. 2008. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/traducom/article/view/2084>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ARAÚJO, V. L. S.; MONTEIRO, S. M. M.; VIEIRA, P. A. Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE): Um Estudo de Recepção com Surdos da Região Sudeste. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, dez. 2013, p. 283-302.
- AZEVEDO, M. I. et al. Legendagem para surdos na perspectiva bilíngue: algumas reflexões. **Arqueiro/INES**, Rio de Janeiro, v. 38 (jul-dez), 2018, p. 72-83, Semestral. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1105>. Acesso em: 17 out. 2021.
- BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. In: **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**, Niterói, v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/view/2217>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, de 24 de abril de 2002. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, de 03 de agosto de 2021. Publicada no Diário Oficial da União em 04/08/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 18 out. 2021.
- CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Revista Fórum/Instituto Nacional de Educação de Surdos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25-26, p. 2-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/285>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEENS, P. Os usuários e os usos da língua. In: **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 98-135. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/314980/mod_resource/content/1/Cap.%204-%20Os%20usu%C3%A1rios%20e%20os%20usos%20da%20l%C3%ADngua.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>. Acesso em: 9 nov. 2021.

LIMA, T. M.; VILHALVA, S. Fotografia como discurso imagético de estudantes surdos. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**: volume 4. Rio Branco-AC: Edufac, 2020, p. 29-45.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 5, n. ½, jan./dez., 2002, p. 25-40.

NASCIMENTO, A. K. P. Traduzindo sons em palavras nas legendas para surdos e ensurdecidos: uma abordagem com linguística de corpus. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 561–587, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649221>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. A tradução interlinguística em materiais didáticos de língua estrangeira: mapeamento das pesquisas brasileiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória-ES, v. 10, n. 17, p. 301-320, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14806/10824>. Acesso em: 14 jun. 2021.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECR). **Aprendizagem, ensino e avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Conselho da Europa, 2001.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; AMADO, B. C. Libras, Português e Ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 267-287.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, C.(Org.). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

TORRES, M. C. E et al. Legendando filmes para alunos surdos: uma experiência em construção no Departamento de Ensino Superior do INES. **Fórum/INES**. Rio de Janeiro, n. 34 (jul-dez), 2016, p. 118-129. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/60>. Acesso em: 17 out. 2021.

CAPÍTULO 3

ONOMÁSTICA E FUTEBOL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS SINAIS-NOME DE JOGADORES DA SELEÇÃO BRASILEIRA

Weliton Lima de Souza
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia

Segundo Polguère (2018, p. 28), as línguas são constituídas “de signos e de regras que permitem combinar esses signos” – em outras palavras: léxico e gramática, respectivamente. Aprender uma língua, segundo o pesquisador, é “assimilar esses dois conjuntos de conhecimentos e em desenvolver os automatismos que possibilitam utilizá-los espontaneamente” (POLGUÈRE, 2018, p. 28).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), segundo Quadros (2019), é constituída por gramática e léxico – componentes que são produzidos por articuladores corporais (mãos, braços, tronco, cabeça, face entre outros) no espaço tridimensional. É a língua dos Surdos brasileiros e que se caracteriza pela modalidade visual-espacial. O léxico em Libras é constituído pelos sinais (próximo ao conceito de palavras nas línguas orais auditivas).

Trask (2004) assim define o léxico de uma língua:

O vocabulário de uma língua. Todo falante de uma língua possui um determinado vocabulário, que compreende seu vocabulário ativo, ou seja, as palavras que ele faz uso, e seu vocabulário passivo, ou seja, as palavras que ele compreende, mas normalmente não usa. Em linguística, porém, geralmente não se fala de vocabulário de uma determinada língua, e sim de seu léxico, o inventário total de palavras disponíveis aos falantes. É muito comum que o léxico não seja entendido apenas como uma longa lista de palavras. (TRASK, 2004, p. 155).

Para o autor estão incluídos no léxico os recursos lexicais e os processos que a língua possui para criar palavras. Portanto, o léxico possui estreita relação com a morfologia (TRASK, 2004).

Biderman (2001), por sua vez, conceitua o léxico como o conjunto total de palavras de uma língua, nas quais são possíveis identificar, refletidas, marcas da cultura do povo, uma vez que “o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo que os rodeia” (BIDERMAN, 2001, p. 9). O léxico, portanto, reflete as realidades do mundo, assim, podemos inferir que ele incorpora a cultura de um povo.

No Brasil, podemos afirmar, apoiados em Bessa (2018) que o futebol é uma paixão nacional e faz parte da cultura do nosso povo. De acordo com Gastaldo (2003):

Como fato cultural da maior importância na cultura brasileira contemporânea, o futebol tem sido apontado como um dos principais elementos geradores de identidade nacional

no Brasil, o que pode ser inferido pelo epíteto, hoje tradicional, “o país do futebol”. Assim, o futebol jogado no Brasil é reinterpretado segundo os códigos da cultura brasileira, dotando-o de significados que ultrapassaram as estritas linhas do campo. (GESTALDO, 2003, p. 2).

Neste capítulo, objetivamos mostrar a relação entre o léxico e o futebol, a partir da análise dos sinais em Língua Brasileira de Sinais (Libras) que nomeiam os jogadores de Seleção Brasileira de Futebol. Trata-se de um recorte de um estudo maior desenvolvido no Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre. Naquela oportunidade, analisamos sinais de 22 jogadores que foram escalados para os jogos eliminatórios da Copa do Mundo. No presente trabalho, vamos destacar, dentre os sinais anteriormente descritos, apenas os sinais-nome dos jogadores que foram convocados para a Copa do Mundo do Catar.

LEXICOLOGIA, ONOMÁSTICA E ANTROPONÍMIA

A Lexicologia é a área da linguística que se dedica ao estudo do léxico. De acordo com Biderman (2001, p. 16): a Lexicologia “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”. Andrade (2001), apoiada em Barbosa (1991), aponta os objetivos da Lexicologia:

Estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe, entre outras tarefas: definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; [...] abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma “visão de mundo”, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes. (ANDRADE, 2001, p. 191).

Sousa (2022b) afirma que a Lexicologia apresenta grande abrangência na descrição do léxico a partir das relações com outras disciplinas linguísticas (a Morfologia, a Semântica, por exemplo) e outras áreas do saber (a Antropologia, a História, a Sociologia, por exemplo).

No campo dos estudos lexicais, a Onomástica é a disciplina que estuda os nomes próprios em geral (DICK, 1990). Sousa (2022a) enfatiza que a Onomástica não se divide apenas no estudo dos nomes próprios de pessoas (Antroponímia) e lugares (Toponímia):

[...] além dos nomes próprios de pessoas (Antroponímia) e dos nomes próprios de lugares (Toponímia), há o estudo dos nomes próprios de astros celestes – como Halley, que dá nome a um cometa – (Astronímia), de fenômenos atmosféricos – como Katrina, que dá nome a um furacão (Metereonímia); de animais – como Dolly, que dá nome à ovelha clonada (Zoonímia); de cursos d’água, como Véu da Noiva, que dá nome a uma cachoeira localizada em Mato Grosso (Hidronímia); de produtos e estabelecimentos comerciais, como Coca-Cola, que dá nome a um refrigerante (Onionímia), entre outros. (SOUSA, 2022a, p. 15).

No caso da Onomástica em Libras (que também apresenta relações com outras áreas do saber como História, Geografia, Antropologia etc.), deve-se observar as

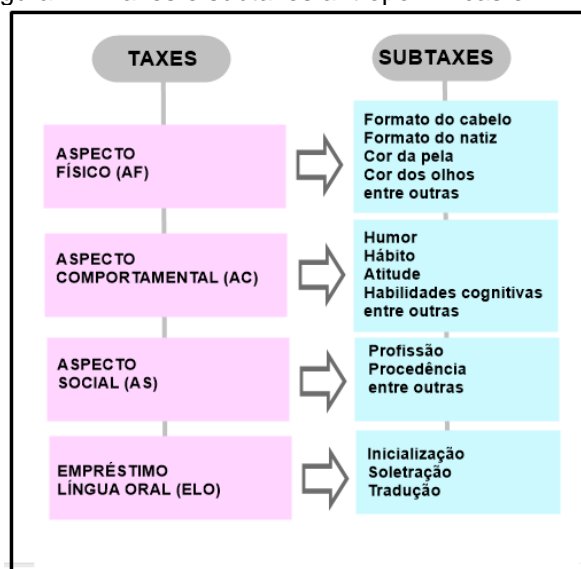
características próprias das línguas sinalizadas: a visualidade, a iconicidade, a experiência surda, a cultura surda e o contexto social em que surdos e ouvintes convivem no mesmo espaço.

A Antroponímia, interesse principal deste capítulo, é a subárea da Onomástica que trata dos nomes próprios de pessoas: nome principal, sobrenome, apelido, alcunha, nome social, nome de família etc.

O nome próprio em línguas orais apresenta sempre uma motivação, como mostraram Amaral e Seide (2020): uma relação com a fé, uma homenagem a um parente, uma homenagem a um artista etc. Em línguas de sinais as nomeações também possuem motivação, geralmente associada ao próprio sujeito nomeado: uma característica física (o cumprimento de cabelo, uma cicatriz, o formato do nariz, a cor dos olhos etc.), uma característica comportamental (agitação, tranquilidade etc.), uma característica social (profissão, origem etc.) e até uma motivação do nome registrado em cartório.

Barros (2018) sugeriu a classificação do sinal-nome com base nos aspectos físicos (AF), nos aspectos comportamentais (AC), nos aspectos sociais (AS) e na influência da língua oral (ELO) – neste último caso, a utilização de configuração de mão se relaciona às letras do nome da pessoa em língua portuguesa. A figura a seguir sintetiza as categorias propostas por Barros (2018):

Figura 1 – Taxes e subtaxes antroponímicas em Libras



Fonte: Souza (2022).

Essas categorias foram utilizadas por outras pesquisas como as de Sousa *et al* (2020) e Menezes (2021). No primeiro caso, os autores analisaram os sinais-nome de surdos participantes do Inventário de Libras da Grande Florianópolis. No segundo caso, a autora analisou os sinais-nome de estudantes ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre. Nas duas pesquisas mencionadas o Aspecto Físico foi preponderante como fator motivacional dos sinais analisados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a pesquisa maior (SOUZA, 2022), o primeiro passo foi selecionar os nomes dos jogadores que participaram das eliminatórias da Copa nas datas: 01/02/2022 (Brasil x Paraguai), 27/01/2022 (Equador x Brasil), 24/03/2022 (Brasil X Chile), 29/03/2022 (Brasil x Bolívia). Os sites consultados foram: ESPN (<https://www.espn.com.br/>); GE.GLOBO (<https://ge.globo.com/>) e UOL ESPORTE (<https://www.uol.com.br/esporte/>)

Elaborada a lista dos jogadores que participaram dos quatro jogos eliminatórios selecionados, destacamos os atletas que foram mais recorrentes nas partidas – titulares e reservas. Feita essa triagem, os dados se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1 – Jogadores da Seleção Brasileira de Futebol Masculina

Jogadores titulares	Jogadores Reservas
Alisson Becker (Goleiro)	Alex Sandro
Antony	Danilo
Casemiro	Eder Militão
Daniel Alves	Everton Ribeiro
Fred	Fabinho
Guilherme Arana	Gabriel Barbosa (Gagigol)
Lucas Paquetá	Hulk
Marquinhos	Philippe Coutinho
Neymar Júnior	Richarlisson
Thiago Silva	Rodrigo Caio
Vinicius Júnior	Weverton (Goleiro)

Fonte: Souza (2022).

Em seguida, convidamos 3 professores surdos (2 da Universidade Federal do Acre e 1 da Universidade do Estado do Mato Grosso) para apresentarem os sinais dos jogadores. A pesquisa foi realizada via *Whatsapp*. No entanto, para o presente estudo, selecionamos apenas os jogadores que participaram, efetivamente, do primeiro jogo da Copa do Catar: Brasil X Sérvia, dia 24 de novembro de 2022, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Jogadores da Seleção Brasileira de Futebol convocados para a Copa do Catar

Jogadores titulares	Jogadores Substituição
Alisson Becker (Goleiro)	
Alex Sandro	
Casemiro	
Danilo	
Lucas Paquetá	Fred
Richarlisson	Gabriel Jesus
Viny Júnior	Rodrygo
Marquinhos	
Neymar Júnior	Antony
Thiago Silva	
Raphinha	Gabriel Martinelli

Fonte: Dados da pesquisa.

Desses jogadores foram informados pelos participantes da pesquisa os sinais de ALISSON, CASEMIRO, DANILO, FRED, LUCAS PAQUETÁ, MARQUINHOS, NEYMAR JÚNIOR, RICHARLISSON, THIAGO SILVA e VINY JÚNIOR.

ANÁLISE DOS DADOS






Para cada sinal, apresentamos a análise formal e a análise motivacional tal como exposto em Souza (2022). Para os sinais que indicam variação, apresentaremos, aqui, o que foi mais recorrente entre os participantes.

ANÁLISE DOS DADOS: SINAL-NOME ÁLISSON BECKER

O sinal ÁLISSON BECKER é produzido com as mãos abertas e os dedos espalmados, em configurações simétricas, ambas ativas. O ponto de articulação ocorre em dois momentos: no primeiro, a ponta os dois polegares md (mão direita) e me (mão esquerda) em contato com o tórax, na parte superior do peito; no segundo momento, ocorre no lado direito do rosto.

Os movimentos são de dois tipos: linear e esfregar linear. As orientações de palmas das mãos ocorrem, também, em dois momentos: no primeiro, ocorre com as palmas para baixo; em seguida, a md ocorre para o lado esquerdo. Na produção do sinal não consta expressão facial/corporal. A descrição fonético-fonológica pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Estrutura fonético-fonológica do sinal ÁLISSON

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSION FACIAL/CORPORAL
<p>Duas CMs (md e me) simétricas espalmadas</p> 	<p>Ambos os polegares em contato no tórax duas vezes no peito e ao lado direito do rosto</p> 	<p>Tipo de movimento: Linear de encontro com o tórax, no peito.</p>  <p>Tipo de movimento: Esfregar linear no rosto direito em direção frente diagonal baixo</p> 	<p>me e md paralelo chão</p>  <p>md para o lado esquerdo</p> 	<p>Não consta</p>

Fonte: Souza (2022).

Morfologicamente, trata-se de um sinal simples. Segundo Sousa (2019), o sinal do tipo simples é aquele que possui um único formante próprio da Libras. E quanto ao







aspecto semântico motivacional, o sinal faz referência à barca usada pelo atleta. Desse modo, o sinal-nome faz parte da categoria Aspecto Físico (AF) proposta por Barros (2018).

**ANÁLISE DOS DADOS:
SINAL-NOME CASEMIRO**

O sinal-nome CASEMIRO é realizado com a configuração de mão em forma de pinça realizado com a mão ativa. O ponto de articulação ocorre na sobrancelha direita. O movimento realizado é de dois tipos: unidirecional, que vai em direção para o lado esquerdo; e escovar, que é o tipo de movimento que passa brevemente por essa parte do corpo.

A orientação da palma da mão ocorre para o lado esquerdo. A expressão facial/corporal mostra a sobrancelha direita levemente franzida. A descrição detalhada pode ser observada na figura seguinte.

Figura 3 – Estrutura fonético-fonológica do sinal CASEMIRO

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL
CM md em pinça 	Sobrancelha direita 	Tipo de movimento unidirecional, linear para o lado esquerdo  Simultâneo ao movimento breve de escovar 	pmd para o lado esquerdo 	Sobrancelhas levemente franzidas 

Fonte: Souza (2022).




A estrutura morfológica é também do tipo simples, uma vez que o sinal possui apenas um formante, em língua nativa (SOUSA, 2019).

O sinal apresenta relação semântico-motivacional com o Aspecto Físico (AF): a sobrancelha do atleta que tem grossa espessura.

**ANÁLISE DOS DADOS
SINAL-NOME DANILO**

O sinal-nome DANILO é produzido com a mão ativa da seguinte forma: a configuração de mão se apresenta com os dedos estendidos e juntos. O ponto de articulação é localizado nos dois hemisférios da testa: direito e esquerdo. O movimento ocorre com um toque suave. Quanto à orientação, a palma da mão direita apresenta-se direcionada para o chão. A estrutura do sinal é apresentada na figura a seguir.

Figura 4 – Estrutura fonético-fonológica do sinal DANILO

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSION FACIAL/CORPORAL
CM md em côncavo e convexo 	Toque nos lados direito e esquerdo da testa 	Tipo de movimento: Tocar ⁹ * *	pmd paralelo ao chão 	Não consta




Fonte: Souza (2022).

A estrutura do sinal-nome DANILO é do tipo simples pelo fato de ter apenas um formante em língua nativa (SOUSA, 2019). Com relação ao aspecto semântico-motivacional, há referência ao Aspecto Físico (AF) do atleta: a testa.

ANÁLISE DOS DADOS SINAL-NOME FRED

O sinal-nome FRED é produzido com a configuração de mão em forma de garra, com a mão ativa. O sinal é articulado no lado direito superior da cabeça. O movimento ocorre nos dedos médios flexionados, com abrir e fechar. A orientação da palma da mão se encontra para o lado esquerdo, na diagonal baixo.

Figura 5 – Estrutura fonético-fonológica do sinal FRED

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSION FACIAL/CORPORAL
CM md em garra 	Lado direito superior da cabeça 	Tipo de movimento: Flexão da articulação média - fechar - dos dedos ●●●	pmd para o lado esquerdo na diagonal baixo 	Não consta

Fonte: Souza (2022).

O sinal, quanto à estrutura morfológica, é classificado tipo simples. Segundo Sousa (2019), trata-se de um sinal nativo, com um único formante.


Em relação ao aspecto semântico-motivacional, o sinal é influenciado pelo Aspecto Físico (AF) do jogador: o cabelo.

ANÁLISE DOS DADOS SINAL-NOME LUCAS PAQUETÁ

O sinal-nome LUCAS PAQUETÁ é realizado da seguinte forma: a configuração de mão ativa apresenta-se com o dedo indicador entrando em contato com o polegar, no espaço neutro à frente do corpo.

O movimento é bidirecional ocorrendo para lados opostos. A orientação da palma da mão direita inicia para trás e finaliza para diagonal acima, em direção ao corpo; e a orientação de palma da mão esquerda inicia para trás e finaliza para diagonal acima, em direção ao corpo.

Figura 6 – Estrutura fonético-fonológica do sinal LUCAS PAQUETÁ

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSION FACIAL/CORPORAL
CM md com indicador e polegar 	Espaço neutro	Tipo de movimento: bidirecional 	md inicia para trás  e finaliza a pmd para diagonal cima em direção ao corpo  pme inicia para trás	Não consta

Fonte: Souza (2022).

Quanto ao aspecto morfológico, o sinal é do tipo simples, como classifica Sousa (2019). E quanto ao aspecto semântico-motivacional, o sinal faz referência ao modo como o atleta comemora o gol. Assim, o sinal está incluído da categoria Aspecto Comportamental (AC) de Barros (2018).

ANÁLISE DOS DADOS SINAL-NOME MARQUINHOS

O sinal-nome MARQUINHOS é realizado com a configuração da mão ativa na forma em “V”. O ponto de articulação está localizado na testa.

O movimento é produzido (2 vezes) pela flexão dos dedos médios em fechar. A orientação da palma da mão acontece na diagonal para baixo, trás. A expressão facial é feita nas sobrancelhas franzidas levemente.

Figura 7 – Estrutura fonético-fonológica do sinal MARQUINHOS

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL
CM <u>md</u> em "V" 	Na frente da testa 	Tipo de movimento: Flexão dos dedos médio fechar 	Na diagonal para baixo em direção trás 	Sobrancelhas franzidas levemente 

Fonte: Souza (2022).


O sinal, quanto à estrutura morfológica, é do tipo simples: possui um formante em língua nativa, como propõe Souza (2019). Quanto ao aspecto semântico-motivacional, o sinal foi motivado por um Aspecto Físico (AF), relacionado ao formato da sobrancelha do jogador.

ANÁLISE DOS DADOS SINAL-NOME NEYMAR JÚNIOR

O sinal-nome NEYMAR JÚNIOR é produzido com as duas mãos – mão direita e mão esquerda, ativas. As configurações de mãos se encontram em forma de “Y”, articuladas em espaço neutro em ambos os lados da cabeça, sem contato com os lados esquerdo e lado direito.

O movimento é realizado de forma simultânea: para trás e para frente. As orientações das palmas das mãos se encontram com mão direita para o lado esquerdo diagonal baixo e a mão esquerda para o lado direito diagonal baixo.

Figura 8 – Estrutura fonético-fonológica do sinal NEYMAR JÚNIOR

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL
CM <u>md</u> em "Y" 	Espaço neutro	Tipo de movimento: simultâneo <u>md</u> seta simples com ponta preta  me seta simples com ponta branca 	<u>md</u> para o lado esquerdo diagonal baixo  <u>me</u> para o lado direito diagonal baixo 	Não consta

Fonte: Souza (2022).






O sinal é, de acordo com a classificação de Sousa (2021), do tipo simples. E quanto ao aspecto semântico-motivacional, faz referência ao corte de cabelo do jogador. Nas categorias de Barros (2018) o sinal é, portanto, classificado pelo Aspecto Físico (AF).

ANÁLISE DOS DADOS
SINAL-NOME RICHARLISSON

O sinal-nome RICHARLISSON é produzido com as configurações de mãos (as duas mãos), em “s”, ativas. O ponto de articulação ocorre no espaço neutro ao lado direito e esquerdo do tórax sem contato.

O movimento da md e me são curvas. As orientações de ambas as mãos estão direcionadas para trás.

Figura 9 – Estrutura fonético-fonológica do sinal RICHARLISSON

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSION FACIAL/CORPORAL
<p>CMs md e me</p> 	Espaço neutro	<p>Tipos de movimentos: curvas planas plano parede</p> <p>md</p>  <p>me</p> 	<p>pmd para trás</p>  <p>pme para trás</p> 	Não consta

Fonte: Souza (2022).

Quanto à estrutura morfológica, as duas realizações podem ser classificadas como simples, uma vez que, segundo Sousa (2019), apresentam um único formante em língua nativa.






Em relação ao aspecto semântico-motivacional, o sinal-nome do jogador faz referência ao modo como o atleta faz sua comemoração de gols. Desse modo, podemos classificar como Aspecto Comportamental (AC), de acordo com a proposta de Barros (2018).

**ANÁLISE DOS DADOS
SINAL-NOME THIAGO SILVA**

O sinal-nome THIAGO SILVA foi realizado com uma mão, sendo a mão direita ativa e apresenta a configuração de mão em forma da letra T, com a mão ativa. Ponto de articulação ocorre na bochecha direita do rosto.

O movimento é direcional/linear em contato com a face – bochecha do lado do rosto direito. A expressão facial/corporal, neste caso, tem a ver com a inclinação da cabeça para o lado esquerdo levando a bochecha para a frente.

Figura 10 – Estrutura fonético-fonológica do sinal THIAGO SILVA

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL
CM <u>md</u> em "T" 	Bochecha direita 	Movimento linear 	<u>gmd</u> /e ⁴ 	Cabeça inclinada para o lado esquerdo 

Fonte: Souza (2022).

O sinal THIAGO SILVA é do tipo simples híbrido, pois, apesar de ter um único formante, há empréstimo da língua oral incorporado na formação do sinal: a Configuração de Mão em “T”, referente à inicial do nome do jogador em língua oral (SOUSA, 2019).





Quanto ao aspecto semântico-motivacional o sinal apresenta relação com o Aspecto Físico (AF) do atleta – relacionado ao sinal que o atleta tem no rosto –, e com o Empréstimo da Língua Oral – pela utilização da configuração da mão em “T” (BARROS, 2018).

**ANÁLISE DOS DADOS
SINAL-NOME VINY JÚNIOR**

O sinal-nome VINÍCIUS apresenta a seguinte estrutura fonético-fonológica: o sinal é realizado com a mão direita ativa, e a configuração de mão se apresenta com os dedos flexionados e polegar estendido. O sinal é realizado no espaço neutro em frente da boca sem contato.

O movimento é semicircular e faz o mesmo percurso da seta semicircular indo para o lado direito e esquerdo. A orientação de palma da mão inicia para o lado esquerdo diagonal trás e finaliza com a palma da mão direita para o lado direito diagonal trás. A expressão facial/corporal conta com os dentes a amostra e lábios separados. Essa descrição pode ser visualizada a seguir.

Figura 11 – Estrutura fonético-fonológica do sinal VINÍCIUS (Participante 2)

CONFIGURAÇÃO DE MÃO(S)	PONTO DE ARTICULAÇÃO	MOVIMENTO	ORIENTAÇÃO DE PALMA	EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL
<p>CM com dedos abertos flexionados e polegar estendido</p> 	<p>Espaço neutro em frente aos dentes.</p>	<p>Tipo de movimento: semicircular para o lado esquerdo e direito</p> 	<p>pmd inicia pra o lado esquerdo diagonal trás e finaliza com a pmd para o lado direito diagonal trás</p> 	<p>Dentes e lábios</p> 

Fonte: Souza (2022).

Quanto à classificação morfológica, vemos que o sinal possui um único formante em língua nativa, portanto, trata-se de um sinal simples – como propõe Sousa (2019). Em relação ao aspecto semântico-motivacional, o Aspecto Comportamental (AC) foi mais influente: o sorriso do atleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso entre os pesquisadores do léxico que a Onomástica reflete a cultura de um povo a partir das nomeações próprias de pessoas, lugares, animais etc. Em Libras não é diferente. O estudo que propomos mostra como a experiência visual do surdo está presente no ato de nomeação dos sujeitos. O futebol é uma paixão nacional, para surdos e ouvintes.

Os dados analisados aqui mostram que: quanto à estrutura, 90% dos sinais-nome analisados são do tipo simples, e apenas 10% apresentaram o tipo simples híbrido. Esses números mostram que há pouca influência da língua portuguesa nas nomeações em Libras dos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol destacados para este estudo. Apenas o sinal THIAGO SILVA apresentou a configuração de mão relacionada à letra “T” inicial de seu nome de batismo em língua portuguesa.

Quanto ao aspecto semântico motivacional, 60% dos sinais foram influenciados pelo aspecto físico dos atletas. 30% dos sinais-nome refletiu aspectos comportamentais

dos jogadores, especialmente o modo como eles comemoram o gol. Apenas um sinal (10% dos dados) apresentou motivação híbrida: aspecto físico do atleta e empréstimo da língua oral – a letra inicial do nome.

Na finalização da pesquisa, a Seleção Brasileira de Futebol já estava eliminada da competição, mas a paixão pelo esporte e a beleza que a Copa do Mundo apresentou foi maior que qualquer frustração. O que vimos foi a união de povos e culturas numa celebração que ultrapassou fronteiras geográficas ou especificidades individuais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. T. R.; SEIDE, M. S. **Nomes próprios de pessoas: introdução à antroponímia brasileira**. São Paulo: Blucher, 2020.
- ANDRADE, M. M. Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e cooperação. **Anais do XXXIX Seminário do GEL**. Franca, UNIFRAN, 1991, p. 182-189.
- BARROS, M. E. Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais – A Motivação dos Sinais-Nomes. **Revista Re-unir**, Porto Velho-RO, v. 5, nº 2, 2018, p. 40-62.
- BESSA, M. J. R. **Uma análise discursiva sobre o futebol brasileiro: mídia, história e identidade nacional**. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, RN: UFRN, 2018.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 191-200.
- DICK, M. V. P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.
- GESTALDO, É. A família Scolari como todos nós – questões de identidade brasileira na Copa de 2002. **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom)**, Belo Horizonte: PUC, 2003.
- MENEZES, K. C. S. O. **Antroponímia em Libras: análise dos sinais-nome atribuídos a ouvintes do curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Acre**. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras). Centro de Educação, Letras e Artes. Rio Branco: UFAC, 2021.
- POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2018.
- QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SOUSA, A. M. **Toponímia em Libras**. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento em Linguística Aplicada/Libras. Florianópolis: UFSC, 2019.
- SOUSA, A. M. Onomástica em Libras. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (Org.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, v. 6. Rio Branco: Edufac, 2022a, p. 8-22.
- SOUSA, A. M. **Toponímia em Libras: pesquisa, ensino, interdisciplinaridade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022b.
- SOUSA, A. M.; OLIVEIRA, G. C. S.; GONÇALVES-FILHO, J. S. T.; QUADROS, R. M. Antroponímia em língua de sinais: os sinais-nome em Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-TO, v. 7, n. 26, 2020, p. 112-124.
- SOUZA, W. L. **Os sinais-nome dos jogadores de futebol da seleção brasileira: análise formal e semântico-motivacional**. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras). Centro de Educação, Letras e Artes. Rio Branco: UFAC, 2021.
- TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAPÍTULO 4

LITERATURA E CONSTRUÇÃO DA REALIDADE NOS CONTOS MACHADIANOS *PAI CONTRA MÃE E O CASO DA VARA*

Anderson Barboza da Silva
Rosane Garcia

A escola é um ambiente constituído de diversos encontros humanos repletos de diferenças e, por isso, é o meio social em que as manifestações de intolerância e de segregação primeiro se apresentam. O racismo é uma das maneiras de materialização dessas formas de violência.

Ampliar os discursos que tenham como referência o ser humano é caminhar para a construção de diálogos de respeito e tolerância. Portanto, nossa abordagem baseia-se na leitura, análise e discussão dos contos *Pai contra mãe* e *O caso da Vara*, de Machado de Assis, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública¹, de modo a contribuir para a percepção, identificação e combate ao racismo no atual cenário de discussões das diferenças étnicas no Brasil do século XXI.

Buscamos com o auxílio da leitura e reflexão de textos literários entender a escravidão como mantenedora, não somente da estrutura social do período colonial brasileiro, mas também como pilar das violências que historicamente são aplicadas às populações negras. Por isso, conduzir os alunos à análise e identificação de quais elementos histórico-escravocratas ainda persistem e contribuem para a perpetuação do racismo e do preconceito na sociedade contemporânea é, sem dúvida, corroborar para a quebra dos paradigmas histórico-sociais opressores. Dessa forma, o ambiente escolar proporcionará práticas humanas sociais, afetivas, científicas e significativas, desenvolvendo no aluno as potencialidades sociais humanas e humanizadoras, coerentes com a necessidade de consciência de igualdade, respeito e tolerância, necessárias à vivência em sociedade.

Nos utilizamos do estudo de caso por acreditarmos permitir a imersão nos contextos reais do convívio social e, com isso, aproximar os conceitos das vivências do cotidiano do estudante. Dividimos a ação em dois momentos. No primeiro, aplicamos (antes do contato dos alunos com os textos literários), como instrumento de investigação, um questionário, levantando conhecimentos sobre os assuntos propostos (racismo, preconceito e discriminação).

O segundo momento ocorreu durante e após as leituras dos contos, utilizamos o método de entrevista a um grupo focal a fim de estimar quais as experiências vividas e as mudanças de percepção ocasionadas durante a aplicação das atividades. Com a observação *in loco*, pudemos aferir observações, inferências, registros e

¹ Projeto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

questionamentos feitos pelos sujeitos durante as exposições das atividades sobre os temas tratados.

A pesquisa se justifica em virtude da necessidade de discutir e entender que as formas de violência e desigualdades são moldadas por padrões culturais repetidos ao longo da história e que, muitas vezes, não são percebidos como tal. Reiteramos a necessidade urgente de conscientização, visando à manifestação do senso de justiça, da imparcialidade, do respeito e da igualdade de direitos. Posto isto, podemos levar os estudantes à efetiva compreensão de que a sociedade é composta por múltiplos grupos sociais, cujo respeito, a valorização e a tolerância são fundamentais para convivência em sociedade. Dessa forma, buscamos construir ou ampliar posturas de pertencimento e de ativa ação modificadora da realidade.

ARTE, LITERATURA E SOCIEDADE

A arte imita a vida. Mecanicamente, repetimos inversamente essa máxima “a vida imita a arte”. De fato, a ordem não importa. Ambas estão engendradas, unidas e entranhadas nas relações humanas. Pensar o quanto a arte é influenciada pelas relações humanas, ou vice-versa, não é o mote dessa pesquisa, mas em que medida o estudo de um recorte estético, temporal e social específicos podem auxiliar na compreensão de problemas sociais atuais, tomemos aqui esse recorte como sendo a arte literária, a terra fértil à nossa pesquisa, mais especificamente, os textos machadianos *O caso da vara* e *Pai contra mãe*. Candido (2006, p. 29) reflete sobre o viés da interação social da arte que alia os elementos acadêmicos aos sociais, pois “a arte é social [...]: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”.

Se a arte é social e sofre as ações do meio em que é produzida, esta, portanto, surge corporificando a realidade social ancorando-se nos momentos histórico-sociais de produção, porém, ultrapassando-os. Nessa esteira, “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”. (CANDIDO, 2006, p. 29). Refletir sobre as manifestações culturais que nasceram desses momentos históricos-sociais e como elas foram influenciadas auxilia-nos a entender como os padrões atuais da sociedade podem ser explicados. Dessa forma, podemos entender a arte da escrita como algo que modifica e adquire novas concepções, transpondo as barreiras do tempo. A literatura “quer ainda influenciar a atitude do leitor, persuadi-lo e, em última instância, modificá-lo” (WELLEK; WARREN, [s.d]. p. 25). Essa modificação do leitor ocorre a partir de uma leitura e análise contextualizada e reflexiva dos fatos que compõem a obra, tornando-o um ser mais consciente.

A leitura ampla e abrangente leva ao sujeito a sensação de pertencimento e domínio do saber. Candido (2006, p. 32) afirma que a arte da literatura pode ser dividida em duas categorias a “arte da agregação e a arte da segregação”:

A primeira se inspira principalmente na experiência coletiva e visa a meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade. A segunda se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirige-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, da sociedade.

Podemos então, depreender que a “arte da agregação” abarca a obra como um produto social resultado das trocas com o meio, utilizando o conjunto comunicativo vigente a fim de levar a expressão da arte de maneira acessível e democrática. Na contramão disso, a “arte da segregação” encarrega-se da inovação do conjunto comunicativo, ignorando a heterogeneidade dos públicos receptores da arte, impedindo acessos e elitizando conhecimentos. O leitor é cativado pelos escritos que, em maior ou menor medida, representam suas vivências, ou ao menos, aproximam-se delas. Wellek e Warren ([s.d.] p, 40) corroboram quando afirmam que “o leitor é sempre conduzido a crer nalguma coisa, e essa sua concordância é hipnótica – a arte da representação seduz o leitor”. Sendo assim, ao sentir-se próximo da amplitude produtiva do elemento artístico, o leitor manipulará de maneira efetiva as esferas da compreensão, interpretação, análise e reação, tão necessárias a uma vivência social e letrada.

Portanto, tomamos o texto como lugar de ensino-aprendizagem, valorizando os contextos e as finalidades que os envolvem, tendo o elemento humano carregado de vivências e conhecimentos como o mote primeiro das reflexões e análises textuais. O contato efetivo com a obra literária, com a recepção e a aceitação, levará o leitor à “possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal” (ANTUNES, 2003, p. 77). Ser um leitor apto a manusear adequadamente os processos de leitura conferirá conhecimento amplo e - conhecimento é poder.

Para isso, “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1967, p. 39 [grifos do autor]). Freire afirma que não basta apenas estar no mundo, tem-se a necessidade de viver, interagir, modificar e ser modificado por ele, transformando a sociedade e a sua história.

TRAÇANDO OS CAMINHOS

O ser humano está em constante processo de modificação e de aperfeiçoamento. Compreender eficazmente as nuances que compõem as relações humanas e todos os processos que engendram a vasta e complexa teia da vida em sociedade é essencial. Porém, para que isso ocorra, é necessário que haja um pensamento autônomo, ativo e responsivo, que saiba compreender essa complexa trama originada, primariamente, nas relações entre *seres* que se diferem em incontáveis detalhes.

Ademais, o pensamento, o entendimento, as noções de vida em comunidade se constroem ao longo da própria vivência, somos “treinados” para ela. No entanto, em algum momento algo falha e os humanos perdem (sua inclinação à) a humanidade. Isso

é facilmente comprovado, a história está repleta de exemplos, guerras, holocausto, escravidão e racismo.

Outrossim, não nascemos segregadores, tal como a linguagem é adquirida através da convivência social, o preconceito, a discriminação, a inferiorização e o racismo são propagados por meio das ideologias absorvidas em nossas vivências. Almeida (2018, p. 15-16) afirma “que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”. O sistema social normaliza e banaliza, certamente por conta da raiz histórica escravocrata, pensamentos e atitudes que poderíamos defini-los, em algum momento, como problemas psíquico-individuais. Porém, quando são observados, as reiteradas vezes em que aparecem, podemos, acertadamente, compreender que não fazem parte de uma anomalia ou disfunção, mas sim, de um problema estrutural, desde as mais profundas camadas que constituem a teia social. Wedderburn (2007, p. 12) afirma que “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua trivialização e banalização”. A indiferença com o próximo conduz o indivíduo às práticas de desrespeito e discriminação.

Contudo, entendemos a escola como o primeiro lugar que oferece um convívio díspare do familiar, cujo acesso deve ser livre e democrático. Por isso, acreditamos ser o ambiente ideal para que as habilidades de empatia, sensibilidade e respeito ao próximo devam ser praticadas. Nesse sentido, a escola deve fomentar práticas restritivas à discriminação, preconceitos e racismo, alimentando aprendizagens de respeito às diferenças e às diversidades, já que é um espaço democrático, inclusivo e formador. Para tal, os cadernos educacionais para direitos humanos na educação indicam que

cabe à escola oferecer [...] condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 60).

Dessa forma, o ambiente escolar proporcionará práticas sociais, afetivas e científicas significativas, avolumando no aluno as potencialidades sociais humanas e humanizadoras, coerentes com a necessidade da consciência de igualdade, respeito e tolerância, necessárias à vivência em sociedade. Sendo assim, ter a prática e a consciência cidadã é ter participação nos espaços e esferas sociais em conformidade com a empatia, sociabilidade e equidade no entendimento dos direitos individuais e coletivos, pois

a sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). (BRASIL, 1998, p. 20).

Por conseguinte, quebrar os paradigmas das marcas histórico-sociais, que inviabilizaram os acessos das classes vulnerabilizadas por estas sociedades hierarquizantes, é essencial para a elevação dos direitos e responsabilidades sociais. A partir da compreensão desse rompimento, o indivíduo entende que sua individualidade é responsável pela manutenção do coletivo.

Nesse sentido, o Projeto político-pedagógico da escola pesquisada institui “o *homem* como ser político, que envolvido na sociedade, constrói-se cidadão participativo e apto a promover mudanças” (PPP - escola investigada – grifo nosso). Dessa forma, entendemos que a escola é uma manifestação das pluralidades sociais e deve estar direcionada a promover essas mudanças a fim de compor a construção de cidadãos conscientes que “almejam um *futuro* onde a sociedade seja justa e equitativa com relações humanas solidárias e conscientes [...], marcada pela ação *humanizadora*” (PPP - escola investigada – grifo nosso). Sendo assim, compreender que a escola pode e deve trabalhar para desenvolver a manifestação do senso de justiça, da imparcialidade, do respeito e da igualdade de direitos é fundamental para a construção da sociedade.

Para tal, pensamos como caminho viável à reflexão, os contos *O caso da vara* e *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, pois descortinam aspectos históricos sobre o sistema colonial brasileiro, apresentando a violência contra o povo negro, a luta de classes e a crueldade do sistema capitalista vigente na época. Emergir os elementos racistas, oriundos da exploração mercantil do período escravocrata, que ainda estão arraigados na sociedade do século XXI, é primordial para compreender como o racismo introjeta-se na atual estrutura social.

Dessa forma, a escolha dos contos se justifica porque Machado de Assis utiliza-se das nuances do cotidiano e das relações sociais interligadas pelos egoísmos e interesses particulares, que colocam o outro em desmerecimento ao cultivo de sucessos pessoais. Villaça (2005, p. 18) afirma, sobre a tessitura textual do escritor, que “nas narrativas machadianas, os gestos mínimos do cotidiano podem encarnar questões de larga abrangência, como o espelhamento dos lugares sociais [...]”. Machado se apega nos detalhes como uma espécie de identificação diagnóstica das relações sociais de sua época e, para isso, parte “da observação iluminadora de cada detalhe, no plano das experiências, desdobra-se a verossimilhança geral, com fundos alicerces na realidade” (VILLAÇA, 2005, p. 18).

Dessa forma, os apontamentos feitos por Machado nos permitem acreditar, mesmo intuitivamente, que as relações humanas, aparentemente banais, que nos são apresentadas, estão pautadas fielmente na realidade. E por mais cruel e vil que estas sejam, “quando o leitor dá por si, a aparente banalidade do acessório revela-se uma imagem essencial que, somada a outras, compõe um sistema penetrante e de longo alcance” (VILLAÇA, 2005, p. 18). Com isso, é possível partir de um ponto micro, aparentemente ínfimo, para algo macro, transcendental e poderoso, capaz de despertar a consciência do quão mordaz são as relações sociais apresentadas por Machado de Assis em suas obras.

Em *O caso da vara*, Machado de Assis parte de uma pequena cena sobre o castigo de uma criança e a escolha de um adolescente em entregar ou não o objeto para essa ação – a vara, para a expansão de um problema macro – a escravidão e suas consequências, fazendo com que o leitor seja afetado diante da escolha do personagem. Em *Pai contra mãe*, novamente temos a problemática da escravidão apresentada, agora sob a grotesca e desnuda faceta mais violenta das relações Escravo e Senhor, tendo como algoz um homem livre, porém, tão escravo das relações sociais esmagadoras quanto a escrava grávida, recapturada por ele. Temos nesses dois textos a *coizificação* a qual os escravos negros eram submetidos, a luta pela sobrevivência, o conflito de classes e a extratificação social que esmagava os que não pertenciam à elite.

Por outro lado, os resquícios do Período Colonial tentam ser minimizados através de políticas públicas que visam conscientizar ou punir atitudes discriminatórias, segregadoras e desumanizadoras que tenham como motivação o viés “racial”. Sobre isso Wedderburn (2007, p. 13.) aponta que

O conceito de nação implica na noção de unidade, mas as disparidades socioeconômicas e raciais constatadas no Brasil constroem uma nítida e cruel polarização da população. Em decorrência desse quadro desolador, tem-se constatado a necessidade de medidas que possam frear as profundas distorções com conotações especificamente raciais. Desde o final da década de oitenta, o Estado brasileiro adota certas medidas direcionadas para a contenção do declive sócio-racial, como a criminalização do racismo, em 1989; a adoção das políticas públicas de ações afirmativas sócio-raciais, em 2000; e, em 2003, a instituição obrigatória do ensino geral da história da África e dos afro-descendentes, criando um momento de forte impacto nas consciências dos cidadãos, seja no sentido de repulsa ou de adesão entusiasta.

Dessa Forma, a implantação de políticas afirmativas surge, primeiro como tentativa de desconstrução do mito da democracia racial, depois como tentativa de reparação das disparidades e modelos sociais de exclusão, aplicados ao longo da história do desenvolvimento do país. Muitas dessas políticas sofreram e ainda sofrem ataques dos que acreditam ser oferecimento de “privilégios”. Precisamos compreender a necessidade de reparação histórica a esta parcela da sociedade, que comprovadamente, sofreu com a permissividade do Estado, diante do seu descaso em defendê-la, não lhe oferecendo as condições mínimas de cidadania e de dignidade humana, marcas de um Estado democrático de direito.

Assim, em busca dos reparos históricos, o Governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Com isso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essas diretrizes surgem a fim de

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de

reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, [...], de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

Nessa esteira, ajustar o eixo educacional para a desconstrução do conteúdo marcadamente eurocêntrico abre caminho para o empoderamento das populações étnico-descendentes perseguidas, inferiorizadas e punidas com distinções socioeconômicas. Nessa perspectiva, teremos uma educação emancipadora de reconhecimento e autovalorização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ratificam a importância das ações do Estado, pois

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11).

De fato, esse rompimento do sistema excludente partindo do Estado permitirá maior força das ondas reacionárias aos padrões socioculturais e socioeconômicos dificultadores dos acessos das populações que vivem aquém nas divisas das classes. O que devemos destacar de fundamental, apesar de óbvio, é a legitimação da não uniformidade cultural brasileira e da falsa democracia racial. A validação do Estado por meio de medidas de enfrentamento é essencial para o combate do crescente quadro de banalização dos preconceitos e, principalmente, do racismo, que muitas vezes é reduzido ao vitimismo ou lamentação banal.

Não por acaso, acreditar na escola como espaço ideal para fomentar as condutas de valorização das multiculturas e multipluralidades humanas é urgente, principalmente no que tange ao atual cenário das discussões étnico-raciais no Brasil. Para depreender que a educação é o único caminho que levará o *homem* ao efetivo exercício de sua cidadania e permanente uso de seus direitos é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza na oitava competência geral a ser desenvolvida na educação básica, algumas diretrizes, a saber:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Nesses termos, ter uma escola voltada aos discursos de aceitação das diferenças, do exercício permanente da autovalorização e da manutenção constante do respeito e da tolerância, tão necessários à plena vida em sociedade, é construir posturas de

pertencimento e de ativa ação modificadora dos comportamentos desumanizadores e egoístas que estruturam o sistema injusto de desenvolvimento social ao qual estamos involuntariamente expostos. Por esse motivo, a proposta de leitura de texto literário, que visa contribuir para a percepção, identificação e combate ao racismo no atual cenário de discussões das diferenças étnicas no Brasil do século XXI.

PERCURSO METODOLÓGICO

Optou-se por dividir esse estudo em dois momentos. Primeiramente, a revisão bibliográfica e posteriormente o estudo de caso. Na análise bibliográfica, recorreu-se aos documentos oficiais nacionais, relativos às políticas públicas étnico-sociais, socioculturais, direcionadores das ações reflexivas e mantenedoras de práticas curriculares, pautadas nos direitos coletivos dos grupos populares que se encontram em vulnerabilidade social. Dialogamos com autores que tratam sobre as relações da literatura e da sociedade, tais como Candido (2006), Wellek e Warren (s.d.) e Antunes (2003). O estudo também se amparou nas discussões que envolvem as relações étnico-raciais e socioculturais na sociedade contemporânea, dentre eles, visitamos as pesquisas de Almeida (2018), Wedderburn (2007) e Villaça (2005), bem como o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada.

A escolha, para o segundo momento, a pesquisa do tipo estudo de caso, é oportuna, como afirma Gil (2008, p. 58), por “explorar situações da vida real [...], descrever a situação do contexto em que está sendo feita [...] e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno [...]”. Permitindo assim, uma maior participação das ocorrências dos fatos pesquisados.

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados, *a priori*, consistiu em: etapa (I), o questionário prévio, baseando-se no levantamento dos conhecimentos já existentes sobre os assuntos nos sujeitos pesquisados; etapa (II), a entrevista *focus group*, ocorreu após as atividades de pesquisa e leitura dos textos. Essa se fez necessária pelo número de pessoas envolvidas na pesquisa, agilizando e facilitando a coleta das experiências vividas e mudanças nos indivíduos pesquisados durante a aplicação da atividade; e por último, a etapa (III), observação *in loco*, a qual considerou inferências, registros e questionamentos levantados pelos sujeitos durante suas exposições (debates, no formato mesa redonda e seminários) sobre os temas propostos.

Os instrumentos mencionados foram organizados com o intuito de observar como a leitura, análise e abordagem dos contos *Pai contra mãe* e *O caso da Vara*, de Machado de Assis, em turmas do 9º ano do ensino fundamental de escola pública, contribuíram para a percepção, identificação e combate ao racismo no atual cenário de discussões das diferenças étnicas no Brasil do século XXI.

DISCUSSÃO DA PROPOSTA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Jí-Paraná (RO). A escola atende, conforme informado em seu Projeto Político-Pedagógico, “famílias jovens, de pouca escolaridade, a maioria com vencimentos de até dois salários mínimos”. Embora, seja esse o perfil indicado no documento, sabemos que a realidade é mais abrangente, em parte, isso se dá pela boa qualidade do ensino indicada pelo IDEB, o que aumenta a procura por vagas, além da localização privilegiada da escola. Assim, percebemos que o perfil econômico desses alunos não foi o principal motivo pela escolha da escola e da turma.

No que se refere à preferência pela temática, sublinhamos que ela nasceu da necessidade dos próprios alunos durante as discussões sobre temas sociais transversais, suscitados nas aulas de Língua Portuguesa. Observou-se o constante debate sobre racismo, discriminação e preconceitos e com ele a comum confusão sobre o conceito de cada um, devido à falta informação sobre os temas, evidenciando a necessidade de mediação.

Diante disso, partimos dessas dificuldades, definimos como prioridades levar os estudantes ao reconhecimento dos elementos histórico-sociais que proporcionaram a manutenção do sistema escravocrata do período colonial e quais suas relações com o racismo, o preconceito e a discriminação no cenário social atual, tendo como prisma os contos machadianos.

Frente às prioridades apresentadas, partimos do levantamento dos conhecimentos prévios acerca do assunto. Antunes (2003) afirma que as informações prévias são derivadas de conhecimentos e de relações simbólicas do leitor com o mundo, cumprindo papel fundamental no processo de entendimento dos elementos propostos. O primeiro passo, então, foi perguntar aos alunos o que eles conheciam sobre a escravidão no Brasil, sobre o que entendem por racismo e a diferença entre preconceito e discriminação.

Pôde-se constatar que os alunos não conheciam, ou mal conheciam, os elementos históricos responsáveis pela manutenção da escravidão de negros no Brasil. Não foram mencionados, por exemplo, por nenhum dos estudantes, as violências sofridas pelos negros escravos; o processo mercantil envolvido, o desaculturação das comunidades, as separações das famílias ou qualquer menção à coisificação da figura humana. Verificou-se, majoritariamente, quando questionados, uma não relação da escravidão colonial ao racismo atual. Quanto à distinção dos elementos de discriminação, preconceito e racismo, observou-se que os alunos os relacionaram ao *Bullying*, definindo-os como sinônimos. Não houve separação dos conceitos, das origens e dos motivos que pudessem explicá-los e, quando atribuíam algum exemplo, sempre o faziam relacionando a atitudes pessoais isoladas, nunca como algo social ou estrutural.

Posto isso, cabe enfatizar a necessidade dos conceitos sobre esses assuntos estarem de alguma forma, mesmo que superficialmente, no rol de conhecimentos desses jovens para que não caiam na armadilha da trivialização e banalização do racismo. O

racismo é um tipo de preconceito que se materializa em atitudes discriminatórias. Almeida (2018, p. 23) afirma “que o racismo é uma forma sistemática de discriminação, [...] e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencem”. Conhecer os conceitos, ter acesso às informações, ajudaria a quebrar a dinâmica da hierarquização das relações sociais baseadas em padrões fenóticos ou socioeconômicos, mesmo os que estão naturalizados nos inconscientes coletivos.

Por isso, reconhecer os processos históricos constitutivos das opressões sociais exige que se questione as relações preconceituosas, depreciativas e fomentadoras das violências contra as populações étnico descendentes, (BRASIL, 2004). Entender o dinamismo da desqualificação e da rejeição é possibilitar o empoderamento dos indivíduos, a partir da cultura do desprendimento da “culpa” e da autovalorização, possibilitando a correção de atitudes, partindo de pontos micro (individuais) para mudanças significativas de dimensões macro (social).

Quando questionados durante a entrevista *focus group* sobre os mesmos itens, após o trabalho de pesquisa aplicado de maneira individual e em pequenos grupos, seguiu-se a leitura dos contos de Machado de Assis, na sequência, iniciamos as discussões sobre as dimensões constitutivas das narrativas. Observou-se alterações nas respostas dos alunos depois das reflexões suscitadas pela leitura das obras.

Ao pesquisarem os fatos históricos do trajeto dos negros africanos até as fazendas brasileiras, a perplexidade tomou conta da turma. A crueldade com que os escravos eram mantidos nas propriedades e os castigos aos quais eram submetidos causou grande indignação, estimulando argumentações e promissores debates. Os conceitos de eugenia, etnias e raças foram amplamente apresentados pelos próprios alunos. Foi possível perceber, a partir do conhecimento dos eventos históricos que orbitam as esferas de produção dos contos, que a compreensão e interpretação das camadas textuais das obras puderam ser acessadas por grande parcela da turma.

Foram ainda compreendidos que os elementos que envolveram a escravização dos negros africanos no período colonial brasileiro contribuíram para a manutenção das faces do racismo atual, já que tal afirmativa se reflete no poder das camadas sociais não negras e na hegemonia da cultura da inferiorização, isto é, a predileção de uns em detrimento de outros.

Quanto aos conceitos de racismo, preconceito e discriminação, esses foram elucidados com importante apelo pessoal. Os estudantes em muitos momentos relataram já terem sofrido algum tipo de atitude discriminatória de cunho racial. Destacamos aqui, um relato que chamou bastante a atenção: segundo o aluno X, ao estarem, ele e a mãe, em uma fila, aguardando para entrarem na agência bancária, foram “convidados” pelo segurança a saírem da fila e se aproximarem da parede de vidro, próximo a eles. Sua mãe foi coagida a abrir a bolsa para que fosse revistada. Enquanto isso, outras pessoas passavam pela porta giratória, algumas delas também portando algum tipo de bolsa, porém, ninguém mais foi revistado.

Poderíamos pensar que tal atitude não configurasse um ato de cunho discriminatório, se o fato não fosse, como lembra o aluno, de apenas ele e a mãe serem os únicos negros na agência naquele momento. Acrescenta ainda, que a mãe já havia retirado os objetos de metal da bolsa antes de entrar na fila, como todos os outros clientes. A conduta usual para o segurança, é que somente após a porta “barrar” o usuário, é que se prontifica a “auxiliar” e, se necessário, solicitar a revista. Embora não compreendessem no momento, afirmou, após a pesquisa prévia e a leitura dos textos, refletir sobre o ocorrido e entender que foram expostos a uma cena vexatória motivada pelo racismo estrutural.

O relato foi feito à turma, com a seguinte observação: “por causa desse trabalho percebi que eu e minha mãe sofremos racismo aquele dia no banco”. Cabe esclarecer que, segundo Almeida (2018, p. 25), o ato narrado configura discriminação racial, pois “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. Vemos que nas mais cotidianas e variadas atitudes do dia a dia, as demonstrações de “poder” e autoritarismo com intuito de menosprezo e desvalorização, são aplicadas às pessoas étnicas identificáveis o tempo todo.

Questionados, durante os debates após a leitura, de que maneira poderíamos diminuir e acabar com atitudes discriminatórias e racistas, os alunos elencaram como possível solução, mais acesso a discussões que tratem do tema, principalmente na escola. Mencionaram também, a urgente necessidade do fim das “brincadeiras” e “piadas” de cunho racista. Todos concordaram que atitudes como estas podem contribuir para o sentimento de inferiorização dos indivíduos alvos dessas, aparentemente inofensivas, brincadeiras. Posto isso, Almeida (2018, p. 54) expõe que “as piadas e os misticismos são importantes veículos de propagação do racismo, pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social”. Combater a naturalização dessas atitudes, desde muito cedo, ajudaria, sim, no combate à normalização dos pensamentos discriminatórios.

Continuando a observação, sempre nesse movimento da arte para a vida, ou vice-versa, os estudantes relacionaram as violências sofridas pelos personagens dos contos a situações atuais. Foram mencionadas violências verbais, físicas, opressão psicológica, ridicularização dos corpos negros e o silenciamento da mulher negra. Indagados sobre o último item, os alunos estabeleceram relações do pedido da escrava Arminda, do conto *Pai contra mãe*, que suplica por sua vida e a de seu filho, sendo ignorada por Candido Neves, homem, branco, “embora pobre”, cativo também, porém, de outras amarras. Ao desvaler as súplicas de Arminda no conto machadiano, traçou-se nas discussões em sala, um paralelo entre a situação da desqualificação dos discursos das mulheres em muitos momentos, em seus empregos, em denúncias de violências e debates em redes sociais. Vários assuntos entraram transversalmente em discussão, como o feminismo, a valorização dos corpos não padronizados, a ocupação de postos de trabalhos de menos rendimento por pessoas negra e a ocupação majoritária das periferias por populações negras.

O que pudemos constatar dessa observação foi que a partir de uma motivação adequada às expectativas, liberdade e amplitude dos debates sobre os temas, os alunos extrapolaram as fronteiras dos entendimentos, textual, social e até mesmo pessoal. As informações e os materiais acumulados ao longo do trabalho foram tantos, que possibilitaram o desenvolvimento de um painel, produzido pelos alunos, intitulado: “Representatividade importa sim!”. O painel foi exposto para toda escola no Dia da Consciência Negra. As imagens que compunham o painel eram de personalidades negras das artes (literatura, música e dança), da ciência e pesquisa, das mídias sociais e do esporte. Sobre representatividade, Almeida (2018, p. 84) afirma que “refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia”. A ocupação dos diversos espaços de poder é fundamental para a concretização das lutas por igualdade e respeito que cotidianamente são travadas pelas parcelas da população brasileira, tão vulnerabilizadas socialmente.

REFLEXÕES FINAIS

O ambiente escolar é o terreno fértil para as discussões que tenham como objetivos as relações humanas, principalmente as pautadas em respeito, tolerância, empatia e autovalorização. Compreender a necessidade de trazer para a sala de aula as pautas sociais que urgem ao debate é essencial para a formação de cidadãos capazes de refletirem e agirem, quando necessário, diante de situações que exijam posicionamento. Cabe à escola ser mantenedora das políticas públicas de defesa e valorização dos indivíduos e suas especificidades.

Com isso, propomos que o processo de leitura de textos literários não aconteça mecanicamente em sala de aula. Defendemos a necessidade da extrapolação das esferas textuais. A leitura deve ajudar na construção da realidade, conferindo ao leitor os poderes que o letramento adequado confere. Um ponto importante a considerar é a contextualização dos momentos sócio-históricos de produção das obras. As leituras devem fazer sentido. É necessário instituir um protocolo de leitura, contemplando atividades prévias, pesquisas históricas ou sociais quando necessárias, além de deixar claro os motivos para a leitura proposta. Apresentar os objetivos, a importância, onde se quer chegar com aquela análise, fugindo do mecanicismo, do lugar comum e, possivelmente, a didática escolhida auxiliará no desenvolvimento de novas compreensões.

Ademais, desenvolver atividades que lancem desafios aos estudantes faz com que eles se sintam protagonistas das próprias ações e tenham liberdade criativa, pesquisando, pensando e, conseqüentemente, criando os mecanismos de pesquisa e aprendizagem necessários, tais como: desenvolver vídeos, criar peças de teatro, cartazes, slides, músicas e até mesmo a criação de novas obras como poemas e pinturas.

Outro ponto a considerar é a utilização de ações para a leitura que acompanhem as constantes modificações tecnológicas, como a utilização de canais em plataformas digitais de narração de textos literários, quadrinhos, animações, filmes e *Podcasts*. Essas ferramentas podem ser aliadas poderosas para a superação dos obstáculos à leitura “tradicional” impressa.

Portanto, assim como as manifestações humanas são múltiplas e heterogêneas, as atividades escolares ofertadas necessitam de adequação, contemplando as especificidades dos discentes, sugerindo diferentes mecanismos para melhor aceitação das atividades propostas, contribuindo para um efetivo fenômeno de ensino-aprendizagem.

A educação é o único caminho, não há dúvida, quando esta proposição se faz verdadeiramente consciente, ela é capaz de conduzir o ser humano à vivência social plena, rompendo os ciclos da desumanização e da intolerância. Todos, em certa medida, somos produtos do meio social em que estamos inseridos. A educação ativa o sentimento de pertencimento e protagonismo, ensinando que toda a diversidade advinda das relações de descendência devem ser respeitadas e fazem parte do desenvolvimento humano. E, ainda, possibilitam ultrapassar os limites impostos pelas mazelas históricas, amparadas em relações patriarcais hierarquizadas e injustas, libertando os indivíduos das amarras da opressão e das falsas sensações de igualdade.

Acreditamos que toda a explanação sobre o tema é essencial para avolumar as discussões para o enfraquecimento dos alicerces do preconceito, da discriminação e do racismo, em todas as suas facetas. Levar assuntos sociais que incomodem, seja pelo excesso ou pela carência, é fundamental na formação de cidadãos livres da intransigência e repletos de equidade, conhecedores e defensores de que a educação é fundamental na formação de uma sociedade combativa das máculas sociais.

Pontuamos que a atividade de leitura, análise e interpretação dos contos *Pai contra mãe* e o *Caso da vara*, de Machado de Assis, contribuíram para a percepção das atitudes preconceituosas cotidianas, desenvolvendo a capacidade da identificação de discriminações raciais, normatizadas na sociedade. Entendemos também, que o estudo dos contextos de produções e a extrapolação das esferas textuais foram fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades de autoavaliação, autovalorização e sensação de pertencimento, com a conseqüente valorização do outro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, M. de. **O caso da vara.** Biblioteca virtual do estudante brasileiro. Universidade de São Paulo. USP. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística. [s/d]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ASSIS, M. de. **Pai contra mãe.** Biblioteca virtual do estudante brasileiro. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: NUPILL - Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística. s/d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direitos Humanos em Educação: cadernos pedagógicos.** Brasília, 2013.
- BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão final. Dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- VILLAÇA, A. Querer, poder, precisar: “O caso da vara”. **Revista Teresa** [S. l.], n. 6-7, p. 17-30, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116606>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura.** 5. Ed. São Paulo: Europa América, s/d.
- WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade.** 2007. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/ORacismoatraves-da-historia-Moore.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CAPÍTULO 5

A ABORDAGEM DE INFORMAÇÕES ESPECIALIZADAS NO GÊNERO VERBETE:

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Renilson Nóbrega Gomes
Márcio Sales Santiago*

É consenso entre os docentes que atuam na educação básica, meramente, na escola pública, que o livro didático é o suporte que baliza as práticas de ensino e aprendizagem. Nessa esteira, pesquisadores, no campo da linguística, têm percebido e propagado que os direcionamentos pedagógicos nele apontados, vêm estabelecendo uma aliança com o que dita a academia. Por sua vez, isso não dispensa que as pesquisas prossigam e as propostas de ensino contidas em tal instrumento, sejam redefinidas e qualificadas, ao serem influenciadas pelas considerações teóricas da referida corrente teórica, entre outras.

Assim, a nosso ver, as práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade – efetivadas em sala de aula precisam continuar sendo clareadas pelos teóricos, uma vez que o livro didático de Português não oferece com expansão, os conhecimentos que o professor precisa dominar para o desenvolvimento de uma produção textual pertencente ao grupo de textos especializados, por exemplo. Logo, apropriar-se do que aqueles escrevem é um caminho para que o docente percorra com o propósito de aprender para planejar e dirigir as suas práticas de ensino, podendo ainda ter condições de alterar o que o referido suporte pedagógico lhe fornece.

Em vista disso, levantamos a seguinte questão: de que modo teorias, a exemplo da que trata do texto especializado, poderão auxiliar o professor a aprimorar as propostas de ensino e aprendizagem oferecidas pelo livro didático de Português? No intento de respondê-la, apresentamos como objetivos: i) descrever uma proposta de produção textual de texto especializado que o livro didático de Português oferece e ii) alterar a proposta de produção textual com foco nos conhecimentos que o aluno precisa adquirir ou construir para que possa desenvolvê-la, ou seja, escrever o seu texto.

Realizamos um estudo analítico, pautando-nos, primeiramente, nas propostas de produção textual elencadas por um livro didático de Português em diálogo com autores que discutem sobre texto especializado e verbete, tais como Hoffmann (1998), Krieger (2001), Ciapuscio (2003), Dionísio (2010), Santiago (2013), entre outros. Neste texto, nos concentraremos na proposta de produção textual do verbete, buscando focar nas orientações que os autores do livro didático elencam ora para o professor, ora para o aluno a fim de apoiá-los, o primeiro, no processo de escolarização e o segundo, na escrita de um texto pertencente ao campo de textos especializados.

O TEXTO ESPECIALIZADO E SEU PAPEL SOCIAL

Nas palavras de Santiago (2013), o conhecimento é disseminado através do acervo lexical compartilhado por todos os falantes que empregam uma determinada língua. Assim, acrescenta o autor, o conhecimento especializado é transmitido mediante às linguagens de especialidade ou das linguagens para fins específicos, ou seja, uma comunicação especializada que tem como fito a divulgação do conhecimento.

Decorrente disso, a população vem tendo acesso a textos que apresentam conteúdos específicos através dos textos especializados, bem como as palavras especializadas (termos) e expressões específicas (fraseologias especializadas), e o contato com o conhecimento especializado. Assim, a partir da década de 1990, o texto especializado passou a contar com a atenção dos estudiosos das terminologias, sobretudo, quando se percebeu que termos e palavras não são diferentes quando se trata de componentes lexicais.

Nesse viés, Beaugrande e Dressler (1981), referindo-se à comunicação científica e técnica, escrevem que estes dois textos se configuram através de um conjunto mínimo de condições a eles relacionadas, quais sejam: a estrutura textual; qualidades do conteúdo neles inserido; e as atitudes dos interlocutores frente ao que os textos medeiam. Para os autores, as três condições sinalizadas pressupõem os princípios de textualidade, a saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Em consideração ao exposto, Hoffmann (1998) define o texto especializado como um instrumento ou o resultado de uma atividade comunicativa socioproductiva especializada. Tal texto, continua o autor, é composto de uma unidade estrutural e funcional formada por um conjunto ordenado e finito de orações coerentes pragmática, sintática e semanticamente ou de unidades com valor de oração, que como signos linguísticos complexos de enunciados complexos do conhecimento humano e das circunstâncias complexas, correspondem à realidade objetiva. Hoffmann ainda destaca que fazem parte desses componentes que constituem os textos especializados, elementos de todos os níveis linguísticos, desde os sons (as letras) até a frase, como as manifestações suprasegmentais, os princípios estilísticos e os mecanismos de organização do texto.

Em acréscimo, Ciapuscio (2003) conceitua os textos especializados como produtos verbais de registros comunicativos específicos, registros definidos pelos seus usuários, pelas finalidades e temáticas. Também escreve que os referidos textos abordam temáticas próprias de um domínio de especialidade e respondem a convenções e tradições retóricas específicas. Para a autora, os fatores funcionais, situacionais e temáticos têm seu correlato no nível da forma linguística, tanto no que diz respeito à sintaxe quanto ao léxico. Assim, os textos especializados se concretizam em classes textuais específicas do discurso da especialidade nos seguintes gêneros textuais/discursivos: artigos de pesquisa, palestras, artigos de divulgação científica,

comunicados científicos para a imprensa, entre outros; os quais considerando a disciplina, podem se atrelar de forma dependente à cultura e à época.

Ainda sobre texto especializado, Krieger (2001) diz que este é o *habitat* natural das terminologias, tanto que passou a assumir um papel essencial para os estudos terminológicos, na medida em que *a priori* termos e palavras não se distinguem. Isso significa dizer que os termos, como as palavras do léxico geral, são unidades sígnicas distintas e significativas ao mesmo tempo em que se apresentam de forma natural no discurso especializado (CABRÉ, 1993).

No que toca à comunicação especializada ou aos discursos profissionais, tem sido considerado que estes refletem o desenvolvimento da sociedade atual. Nesse sentido, avanços ou desenvolvimentos em ciência e tecnologia têm se configurado como uma prova disso no que diz respeito ao aumento de diversas publicações com um alto uso de terminologia específica. Transitar em um desses dois campos, portanto, implica conhecer esses avanços, o que também representa conhecer e dominar os diferentes nomes que podem ser dados a um mesmo objeto ou entidade do conhecimento.

Portanto, para que uma comunicação especializada atinja seu propósito de transmitir informação ou conhecimento especializado, é necessário que os interlocutores conheçam as condições para que a troca de referências de conhecimento se efetive. Com base nisso, espera-se que em uma comunicação especializada utilizada na transmissão ou compartilhamento do conhecimento especializado, sejam considerados elementos como emissor, destinatário, assunto e situação comunicativa.

Ademais, destaca-se que a comunicação especializada responde à propriedade de adequação, segundo a qual as condições de produção e recepção de textos são dadas pelo contexto comunicativo, que representa a produção de textos especializados como meio natural da terminologia, de acordo com as condições pragmáticas que impulsionam a produção desse tipo de texto.

Conforme Hoffmann (1998), a distribuição de níveis de especialização é conhecida como variação vertical do discurso, sendo determinada pela quantidade de informações compartilhadas entre os interlocutores e a finalidade expressa no texto. Assim, segundo o autor, na variação vertical discursiva, temos a seguinte divisória: o discurso especializado (com diferentes graus de especialização), dirigido a especialistas; o discurso do tipo didático voltado para um público em formação (estudantes, semiespecializados); e o discurso de divulgação científica (sem formação na área, leigos).

Nesse sentido, destaca-se que o elemento diferenciador da variação vertical discursiva é o léxico, que é representado por um número maior de unidades terminológicas. Logo, o uso do léxico especializado permite a precisão da linguagem a partir do aprimoramento do conhecimento, determinando os níveis de comunicação especializada.

Em síntese, isso se sustenta nas palavras de Adam (2019), quando ele escreve que a cada gênero, corresponde um léxico próprio de um domínio de especialidade. Ou

seja, o léxico é imposto diante da necessidade que se busca e pelo fato de o conhecimento de referência ser comum aos coenunciadores.

Em seguida, trataremos do verbete, gênero que apresenta definições e informações sobre um determinado assunto, servindo, assim, na transmissão conhecimentos especializados.

O GÊNERO VERBETE NA SALA DE AULA

Dionísio (2010) define o verbete como um conjunto de acepções e exemplos de uma entrada de dicionários, glossário e enciclopédia. Tal concepção lexicográfica, continua a pesquisadora, ocorreu na língua portuguesa no ano de 1947, conforme conceituou o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

Nessa esteira, ela cita as quatro acepções de verbete evidenciadas na referida obra, quais sejam: 1ª) nota ou comentário que foi registrado, anotado; apontamento, nota, anotação, registro; 2ª) pequeno papel em que se escreve um apontamento; 3ª) Ficha arquivo; 4ª) em lexicografia, os conjuntos de acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário.

Pautando-se na teoria de Hoey (2001), Dionísio escreve que dicionários, enciclopédias e glossários são colônias discursivas, ou seja, discurso cujas partes não fornecem os significados das sentenças em que estão inseridas. Também calcada nas considerações de Hoey, no que toca à relação por ele estabelecida entre a noção de colônia discursiva e uma colmeia, ela ainda sublinha que os verbetes são como abelhas que residem na colmeia.

Em vista disso, Dionísio salienta que um texto colônia apresenta algumas particularidades, responsabilizando os professores de língua recuperá-las, meramente, nas práticas de leitura, uma vez que este tipo de texto é formado por um sistema numérico ou alfabético, sendo, naturalmente, as unidades lidas de modo isolado, no intento de se apropriar da unidade desejada, ou seja, da lexia em questão, pondera a estudiosa.

Em adição, Dionísio discorre sobre o verbete a partir de sua forma e função, reconhecendo que elas estão essencialmente inter-relacionadas e contribuem na identificação do gênero. Logo, dentre os campos constituintes de um verbete, ela cita: entrada, categoria gramatical, gênero, sinônimo, variantes, fonte, área, definição, fonte e contexto.

Em continuidade, a estudiosa aponta que as definições dicionarizadas explicam a inter-relação que há entre os signos linguísticos isolados e conceitos mentais, o que oportuniza o emissor a explicar o sentido das palavras seja no viés denotativo ou conotativo. Assim, no primeiro sentido, a definição se estabelece a partir de quatro elementos: o termo ou coisa a ser definida; a cópula, verbo ser, significar ou consistir; o gênero, a classe de coisas que pertence o termo; as diferenças, o que distingue a coisa representada pelo termo de outras coisas incluídas na mesma classe (GARCIA, 1997). Enquanto isso, no viés conotativo, tem-se uma espécie de emanação semântica, isso

devido à associação de ideias inerente ao espírito humano, faculdade que nos permite relacionar coisas análogas ou assemelhadas, constituindo, portanto, o traço metafórico.

Expandindo a temática em discussão, Mendes (2018), sustentando-se nos postulados de Schneuwly e Dolz (2004), escreve que o verbete diz respeito a domínios sociais de comunicação, cuja função é transmitir diferentes formas de saberes. Para o autor, os verbetes se referem às informações que uma determinada palavra possui, o que tornam um texto informativo, considerando que este gênero textual é encontrado em livros nos quais se busca com foco na realização de consultas, a exemplo dos dicionários.

Para o autor, portanto, conhecer as informações do dicionário se faz necessário, uma vez que estas apoiam os seus usuários nas práticas de produção textual. Tal livro oportuniza, por exemplo, os alunos a encontrar, além das definições, uma gama de dados linguísticos acerca da palavra: sinônimos, parônimos, antônimos, classe gramatical e outras informações essenciais para a escrita de um bom texto, o que torna a sua utilização relevante em sala de aula frente aos benefícios que oferece aos estudantes.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O livro didático de Português, geralmente, divide-se em unidades que se subdividem em capítulos que versam sobre propostas de ensino e aprendizagem que abarcam práticas de leitura, produção de texto – oral e escrita – e conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, inferimos que o acesso a conhecimentos teóricos, a exemplo dos que se reportam para o texto especializado e o verbete é uma condição para que o aluno possa empregá-los em determinadas produções. Assim, faz-se necessário que o professor possa complementar as propostas de ensino que o livro didático evidencia no intuito de instrumentalizar àquele dos saberes que compõem os gêneros textuais que irá desenvolver, isto é, conhecimentos textual, enciclopédicos, interacionais e linguísticos, principalmente.

O estudo em abordagem sustentou-se no que permite a pesquisa bibliográfica, tendo como premissa as propostas de texto elencadas pelo livro didático de Português em diálogo com as noções teóricas dos autores utilizados no tratamento que demos ao texto especializado e ao gênero textual verbete, desenhando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo.

O objeto de análise foram as propostas de textos especializados que estão contidas no livro didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – volume 3* –, de Cereja, Vianna e Damien (2018). No entanto, fizemos um recorte da elencada para escolarização do gênero verbete.

Após a apresentação da base teórica e do objeto de análise, identificamos as propostas de texto elencadas para os textos especializados, estabelecendo uma ponte entre os direcionamentos teóricos sistematizados e o que os autores de livros didáticos sugerem para o que se enquadra no campo de textos estudados.

O GÊNERO VERBETE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO

Para esta análise, recortamos apenas uma das propostas de texto especializado abordadas pelo livro: o verbete (cf. Figura 01). A nossa atenção se direcionou para os componentes que formam um texto especializado, cuja função é a transmissão do conhecimento especializado, levando em conta o emissor, o destinatário, o assunto e a situação comunicativa.

Figura 1 - Página do livro didático que contém a proposta de texto para o gênero verbete.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Verbetes e projeto de pesquisa

Verbetes

FOCO NO TEXTO

Leia o texto:

América Latina ⁴⁴

A América Latina é uma região em que se falam línguas que se originam do latim (a língua antiga dos romanos). Ela se estende do sul da América do Norte (México) até o sul da América do Sul, englobando a maior parte da América Central (estando aí incluída a maioria das Antilhas, no mar do Caribe). O espanhol, o português e o francês são línguas latinas. Embora em parte do Canadá seja falada a língua francesa, esse território não é considerado integrante da América Latina.

População

Muitos latino-americanos são mestiços de índios, europeus e africanos. A grande maioria deles fala espanhol ou português (já no Brasil). Alguns falam francês, como na Guiana Francesa, na Martinica e em Guadalupe (que são departamentos – o equivalente a províncias – da França) e no Haiti. Boa parte da população descendente de índios ainda fala suas línguas nativas. Em alguns países (Paraguai, Bolívia e Peru) elas são idiomas oficiais, ao lado do espanhol. A maioria dos latino-americanos é católica.

História

Os povos indígenas (nativos americanos, ou **índios**) já viviam no que é hoje a América Latina milhares de anos antes da chegada dos europeus. Entre esses povos se incluem: **astecas**, **astecas**, **incas**, **aimarás**, **chibchas**, **guaranis**, **tupis**, **tamois**, **aruaques**, **caríbios** e outros.

Em 1492, Cristóvão Colombo abriu as Antilhas. Essa viagem marcou o início da colonização europeia da América. Os espanhóis conquistaram grande parte da América Latina no século XVI. Os portugueses se estabeleceram em cerca de metade da América do Sul. Muitos índios morreram lutando contra os europeus ou de doenças trazidas por eles da Europa.

A Espanha dominou o México, a maior parte da América Central – tanto no continente como nas Antilhas – e metade da América do Sul. Portugal colonizou a outra metade, que formou o Brasil. A França conquistou o Haiti, a Guiana Francesa e várias ilhas do Caribe. Milhões de europeus se estabeleceram nessas áreas. Eles trouxeram suas línguas, a **religião católica** e sua **cultura**. Os europeus também trouxeram muitos africanos **escravizados** para trabalhar na América.

Quase toda a América Latina obteve a independência da Europa entre 1800 e 1820. Contudo, como na parte da América colonizada pelos ingleses, a população de origem europeia continuou mantendo mais poder do que os descendentes de índios ou de africanos. Mesmo hoje, as populações de origem indígena, africana ou mestiça tendem a ser mais pobres do que as de origem europeia.

Durante muito tempo, a região caracterizou-se pela instabilidade política. Durante a década de 1960, porém, vários países passaram por um período de transição democrática e, hoje, há eleições livres em quase toda a América Latina, embora existam focos de tensão em alguns países onde grupos de tendências políticas opostas lutam pelo poder.

PROJETO DE PESQUISA

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem irá ler os seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a organização de uma *feira de profissões*, a ser realizada com a ajuda da comunidade escolar e do bairro. A finalidade em vista com a realização da feira é que, por meio do contato com profissionais de áreas variadas, os alunos da escola conheçam as múltiplas possibilidades profissionais existentes no mercado de trabalho.

No decorrer da unidade, estudaremos alguns gêneros que auxiliarão na realização da feira: o *verboete*, o *projeto de pesquisa*, a *carta de apresentação* e a *entrevista de emprego*.

(Disponível em: <http://escola.britannica.com.br/article/481005/América-latina>. Acesso em: 20/2/2016.)

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2018, p. 269).

Primeiramente, é importante observar que o livro didático em análise apresenta um verbete retirado de uma enciclopédia. A nosso ver, essa abordagem não é a ideal, pois em aulas de português, em que o ensino da língua materna deve ser encarado como elemento principal, é preciso primeiramente que os estudantes conheçam o verbete lexicográfico, retirados de dicionários de língua, para só então passarem a conhecer verbetes enciclopédicos. De toda forma, vamos analisar como a abordagem do gênero verbete se dá no referido livro didático.

No início da seção *Produção de texto*, Cereja, Vianna e Damien propõem que seja feita a leitura do verbete *América Latina*. Ao lado da imagem que contém tal texto, os autores trazem a seguinte informação:

O contexto de produção e recepção dos textos - Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem irá ler os seus textos? Nesta unidade, nosso projeto é a organização de uma feira de profissões, a ser realizada com a ajuda da comunidade escolar e do bairro. A finalidade em vista com a realização da feira é que, por meio do contato com profissionais de áreas variadas, os alunos da escola conheçam as múltiplas possibilidades profissionais existentes no mercado de trabalho. No decorrer da unidade, estudaremos alguns gêneros que auxiliarão na realização da feira: o verbete, o projeto de pesquisa, a carta de apresentação e a entrevista de emprego. (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2018, p. 269).

No exposto, vemos que os autores contemplam o emissor, o destinatário, o assunto e a situação comunicativa, informações que devem alicerçar a produção de uma comunicação especializada, todavia, não chamam a atenção do professor tampouco do aluno para a relevância de considerá-las na produção a ser efetivada, deixando, assim, de estabelecer uma ponte entre o que versa a teoria acerca do grupo de texto em abordagem com a prática.

Em continuidade, Cereja, Vianna e Damien (2018, p. 270-271) apresentam uma atividade para que o aluno a responda, pautando-se no verbete lido. Vejamos:

1. O texto lido é um verbete, gênero muito utilizado em contextos relacionados à construção de conhecimento formal e à transmissão de informações. Que tipos de verbete você conhece? Em quais suportes eles são veiculados?
2. Observe o verbete lido.
 - a. Descreva sua estrutura formal.
 - b. Levante hipóteses: O formato do verbete em estudo se repete em todos os textos desse gênero? Justifique sua resposta com base em exemplos que você conheça.
 - c. Note que há alguns termos em destaque, grafados em azul e sublinhados. Levante hipóteses: Por que isso acontece? Justifique sua resposta com base no suporte de circulação do verbete em estudo.
3. Observe os quadros laterais, na cor laranja.
 - a. Qual é o conteúdo deles?
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Qual é a importância dessas informações para a construção de sentidos do verbete?
4. Observe as formas verbais utilizadas em cada seção do verbete em estudo. Em quais tempos, pessoas e números elas estão conjugadas:
 - a. na introdução?
 - b. na seção “População”?

c. na seção “História”?

5. Com base nas respostas à questão 2, levante hipóteses:

- a. Por que apenas uma das pessoas verbais é utilizada? Qual é o efeito que esse uso cria nos textos?
- b. Por que o tempo verbal utilizado predominantemente na seção “História” é diferente do tempo empregado nas outras seções?

6. Você viu, no estudo de língua e linguagem deste capítulo, que a escolha das palavras influencia diretamente os sentidos criados nos textos. Isso ocorre, de forma menos ou mais explícita, em qualquer gênero, inclusive nos verbetes. Releia os seguintes trechos do verbete em estudo.

I. “Os espanhóis conquistaram grande parte da América Latina no século XVI.”

II. “Muitos índios morreram lutando contra os europeus ou de doenças trazidas por eles da Europa.”

III. “Milhões de europeus se estabeleceram nessas áreas. Eles trouxeram suas línguas, a religião católica e sua cultura. Os europeus também trouxeram muitos africanos escravizados para trabalhar na América.”

Seguem algumas propostas de substituição das formas verbais em destaque em cada um dos trechos:

I. invadiram / chegaram a / tomaram / dominaram / descobriram / civilizaram

II. morreram por resistir aos / foram assassinados pelos / morreram por não aceitar os / morreram porque afrontaram os / tiveram sua população dizimada pelos / foram mortos pelos

III. invadiram essas – impuseram – escravizaram / fixaram-se nessas – levaram – levaram / contribuíram para o desenvolvimento dessas – cederam – conduziram

a. Em seu caderno, organize em três grupos os termos apresentados como propostas de substituição. No primeiro grupo, inclua os que expressam um ponto de vista explicitamente contrário à ação a que se referem; no segundo, os que não assumem um ponto de vista; no terceiro, os que revelam um ponto de vista favorável.

b. Compare os grupos organizados por você no item anterior e, considerando o sentido dos termos utilizados no verbete original, conclua: Qual é o sentido construído pelo uso das formas verbais escolhidas para figurar no verbete em estudo?

c. Discuta com os colegas e o professor e, depois, levante hipóteses: Esse sentido é desejável em todo verbete? Justifique sua resposta.

Analisadas as perguntas, as de número 1, 2, 4, 5 e 6 nos chamam a atenção, uma vez que elas versam sobre os conhecimentos inerentes ao texto do gênero em questão: a 1, a sua função; a 2, a sua estrutura formal; a 4 e a 5, acerca dos conhecimentos linguísticos que predominam no texto de um verbete, ou seja, a pessoa, o número e o tempo verbal; e a 6, o sentido das palavras.

Por sua vez, pensando que estas são apresentadas com o intuito de revisar os conhecimentos do gênero verbete para quem já estudou, percebemos que os autores do livro não as oferecem, podendo não atender quem ainda não o estudou. De igual modo, isso pode se dar com o professor que também possa não dominar, necessitando da apropriação de informações a exemplo da que sistematizamos na seção que explanamos teoricamente tal gênero. Assim, a definição, o destaque de sua função, bem como de aspectos correspondentes ao texto se faz necessário, uma vez que, na nossa opinião, o não domínio dessas informações pode comprometer a resolução das questões

citadas, sobretudo, quando se espera que elas sejam respondidas pelo levantamento de hipóteses, como sugerem os autores.

Na condução do aluno para a escrita de um verbete, Cereja, Vianna e Damien apresentam, primeiramente, uma sugestão de produção como um exercício para a posterior, solicitar a que será utilizada na exposição da feira de profissões. Assim, é indicada a leitura da crônica de Rubem Braga, na qual o cronista faz comentários sobre guarda-chuva e, logo após, eles simulam a condição de que o aluno se inclua entre as pessoas que redigem textos que vão compor uma enciclopédia sobre objetos que perduram através dos anos, devendo, com base nisso, escrever um verbete sobre guarda-chuva.

Em sequência, os alunos são motivados a lerem o verbete *enfermagem* e o tomarem como inspiração na criação de verbetes sobre carreiras, profissões e áreas de atuação existentes no mercado de trabalho. Em vista disso, os autores pontuam os critérios a fim de que os alunos tomem como um norte na produção de seus verbetes: interesses da classe; novas profissões do século XXI; profissões em alta nos dias de hoje; profissões muito antigas que persistem até os dias de hoje.

Para isso, ainda motivam os alunos a se organizarem em dois ou três grupos, objetivando escrever verbetes para serem incluídos em um dos seguintes suportes: mural, dicionário, enciclopédia. Tal proposta se ampara nas palavras de Hoffmann (1998), quando ele destaca que a referida sugestão de produção textual se enquadra no discurso do tipo didático voltado para um público em formação (estudantes, semiespecializados), além dos demais autores no que diz respeito às explanações por eles feitas sobre texto especializado, artefato que se encarrega da transmissão de conhecimentos.

Na subseção *Antes de escrever*, os autores dão orientações a fim de guiar o aluno no planejamento do seu verbete. São elas:

Pesquise reportagens, artigos científicos, documentos, entre outros textos, que tratem da profissão relacionada ao verbete cuja criação ficou sob sua responsabilidade (certifique-se de que são fontes confiáveis).

Selecione dos textos pesquisados as informações que você considerar mais importantes para constar no verbete.

Defina a forma de apresentação do seu verbete: menos ou mais desenvolvido, em um único bloco ou subdividido em seções temáticas etc.

Defina se serão utilizadas imagens e quais serão, tendo em vista o aspecto central do termo em foco.

Escreva em um tom impessoal, na 3ª pessoa, sem manifestar seu ponto de vista e sem se dirigir diretamente aos leitores.

Não utilize termos que expressem ponto de vista negativo ou elogioso, a fim de que seu verbete seja o mais possível isento de opinião pessoal.

Evite utilizar adjetivos qualificadores que denotem uma visão muito particular, procure ser conciso e evite explicitar sua opinião (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2018, p. 274).

Em adição, na subseção *Antes de passar a limpo*, os autores apontam critérios para que o aluno centre a leitura, revisão e correção do seu texto. Vejamos:

se as informações são suficientes e condizentes com as do material de consulta que você selecionou;
se a forma de apresentação que você escolheu para o seu verbete cumpre os objetivos pretendidos;
se a(s) imagem(ns) contribui(em) para o sentido construído no verbete, sem apontar para outro(s) sentido(s);
se o tom do texto é impessoal, sem o uso de 1ª pessoa ou interpelação ao leitor;
se foram evitados termos pejorativos ou elogiosos, bem como adjetivos qualificadores que expressem opiniões pessoais (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2018, p. 274).

Tanto em uma subseção quanto na outra, com foco no desenvolvimento da proposta de texto de um verbete, os autores dão encaminhamentos que, em nossa opinião, seguidos, contribuem para que, realmente, a produção do aluno seja um texto especializado, tendo em vista que eles o tornam um texto classificado como tal.

Em conclusão, observamos que as propostas de leitura e atividades, bem como as orientações com foco na produção textual do verbete são ressaltadas, atualmente, no livro didático de língua portuguesa. No entanto, elas só se tornam perceptíveis quando o professor tem acesso, previamente, à teoria, a exemplo da explanada neste texto. Observamos que os autores do livro didático analisado a contempla sem fazer referência de modo direto como fizeram os teóricos, devendo, portanto, o professor reconhecer tal lacuna e procurar recuperá-la, estabelecendo assim uma fusão entre teoria e sugestões de ensino.

Descrita a proposta e feitas algumas análises diante do que sugerem os autores do livro didático de Português, pontuamos a seguir, algumas contribuições no intento daquela ser redefinida a partir do que a teoria sistematizada oportuniza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação realizada sinalizam que o livro didático de Português insere nas suas sugestões de ensino, com ênfase, para as práticas de leitura e escrita, gêneros pertencentes ao grupo de textos especializados. Assim, observamos que o referido instrumento proporciona ao professor o ensino e ao aluno a aprendizagem de textos que ora vêm sendo discutidos na academia.

Todavia, isso não é expresso na proposta de texto analisada, de modo que, desprovido de um fulcro teórico a exemplo do que sistematizamos, o professor não se dá conta do que os autores do livro lhe oferecem, bem como do que deixam de lhe oferecer para que possa alterá-la e escolarizar o gênero verbete, considerando a sua relevância enquanto um texto que tem como papel a difusão do conhecimento.

Toda proposta de texto é movimentada com foco em um evento – feira de profissões –, onde serão circulados os verbetes, embora Cereja, Vianna e Damien (2018) não tenham esclarecido para o professor e para o aluno o meio de circulação. Mesmo assim, isso se sustenta no que Schneuwly e Dolz (1999) destacam quando eles reconhecem a importância de uma escrita situada no direcionamento de atividades de linguagens que têm como foco a produção de um determinado gênero de linguagem que atenderá a um propósito comunicativo.

Outra observação que fazemos se volta para a questão de que a proposta de texto em análise recupera o que orientam teóricos que concebem o ato de escrever como uma prática processual (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007). Decorrente disso, o livro didático não expressa para o professor o número de aulas que ele deverá utilizar para a escolarização da proposta textual analisada, sendo o itinerário didático apresentado de uma só vez, além de não fazer referência ao texto especializado, bem como aos conhecimentos inerentes ao gênero verbete.

Há a preocupação com o perfil do texto de um verbete e o evento onde ele será publicado, os destinatários, bem como o acesso às informações enciclopédicas a serem utilizadas como seu repertório na produção e as linguísticas, precisando estes, a nosso ver, ser redefinidos para que o aluno se aproprie de tais conhecimentos e os empregue na escrita de seu texto.

Como vimos, o verbete, por ser um texto especializado, cuja função é disseminar o conhecimento, deve ser escolarizado com maior profundidade. Uma sequência didática poderá contribuir para isso, cabendo ao professor utilizar o que o livro didático apresenta, complementando-a. Mas, para isso, ele precisa antes aprender para escolarizar a recente literatura acerca do texto especializado que vem sendo mobilizada pelos teóricos.

Por fim, ao reconhecermos as contribuições lançadas pelos autores de livros didáticos, pontuamos a importância de o professor acolhê-las como um apoio que não dispensa as suas intervenções, necessitando, para isso, ser clareado pelos dizeres teóricos que, lamentavelmente, da academia para a escola, aparentam estar a caminho, precisando de uma célere atuação docente para que cheguem às salas de aula e qualifiquem o que tais instrumentos lhes apresentam como práticas de ensino e aprendizagem no ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ARCOVERDE, M. D. L.; ARCOVERDE, R. D. L. **A escrita como processo**. Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 20 fev. 2022.
- CABRÉ, M. T. **La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Editora Antártica, 1993.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CIAPUSCIO, G. E. **Textos especializados y terminología**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 135-148.
- HOFFMANN, L. **Llenguatges d'especialitat**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1998.
- KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. **Temas de terminologia**. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001.
- MENDES, R. V. **Produção textual e o gênero verbete na educação de jovens e adultos (EJA): termos da educação financeira**. 53 f. (Graduação em Letras). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SANTIAGO, M. S. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal**. 223 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

CAPÍTULO 6

A VIDA NA ESCOLA: LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DA EJA

*Rosa Maria Lima Guimarães
Tatiane Castro dos Santos*

Neste capítulo, apresentamos um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Proletras/Ufac, cujo objetivo foi refletir sobre as práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desenvolver um projeto de letramento com vistas ao desenvolvimento e consolidação das habilidades de ler e escrever dos alunos dessa modalidade de ensino. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, apoiada nos estudos de Thiollent (2003). Em relação à fundamentação teórica, amparamo-nos nos estudos de letramento de Kleiman (1995, 2000, 2001) e Soares (1998, 2002) e em estudos sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, com Haddad e Di Pierro (2000) e Pereira (2004).

A pesquisa também contou com fontes de estudo documentais escritas e orais (documentos oficiais do Brasil e do Acre sobre a Política para a Educação de Jovens e Adultos e entrevista oral). Contudo, neste texto, focamos nas discussões acerca do letramento, do projeto de letramento e sua relevância para o aprendizado, a partir do trabalho de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). O trabalho apresenta, como proposta pedagógica, um projeto de letramento com o tema Direito do Consumidor e Cidadania, desenvolvido em uma turma de EJA, segundo segmento, de uma escola do município de Rio Branco, Acre.

LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJA: TEORIA E PRÁTICA

Os estudos sobre letramento adentraram o Brasil na década de 1980, com a preocupação em compreender os processos da leitura e escrita e os novos modos de lidar com ela. Por isso, as pesquisas sobre essa temática voltaram-se para a análise das práticas sociais da leitura e escrita e de suas influências na sociedade. Soares (2009), em “Letramento: um tema em três gêneros”, faz uma abordagem do surgimento do termo “letramento” como palavra recém-chegada no vocabulário da Educação e Ciências Linguísticas, tendo surgido, no Brasil, por volta da segunda metade da década de 80, nos discursos de especialistas e estudiosos dessas áreas.

Primeiramente, a discussão sobre letramento, no Brasil, surge muito ligada à questão do analfabetismo, sendo que o termo foi até confundido com a alfabetização. Aos poucos, alfabetização e letramento vão sendo compreendidos como processos distintos, porém, inseparáveis. Os estudos do letramento apresentam uma discussão

sobre a necessidade de promover aos estudantes práticas de leitura e escrita que se relacionem com as diversas situações sociais, de modo que o aluno possa ler e escrever com propriedade dentro e fora da escola.

Temos, ao longo dos debates em torno do tema, a construção de dois modelos de letramento: autônomo e ideológico (KEIMAN, 2005). O primeiro modelo coloca o letramento como algo independente da conjuntura social. Nessa concepção de letramento, encontramos uma relação entre o desenvolvimento das competências cognitivas e a linguagem escrita, associada ao progresso, à modernidade, sendo a escola a principal e quase única agência de letramento. Nesse olhar, temos que os sujeitos marginalizados são responsáveis pelo seu próprio fracasso.

Já o modelo ideológico tem caráter social, ou seja, o letramento tem relação direta com o contexto social. O modelo ideológico considera que o letramento é vinculado às forças ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais das quais ele faz parte. Com isso, podemos entender que a construção das práticas de leitura ocorre nas situações de interações dentro das estruturas sociais. Nesse modelo de letramento, é a diversidade de práticas de leitura e escrita que o permite ter toda essa pluralidade.

Sabemos que, de certa forma, o modelo autônomo ainda hoje se mostra nas práticas pedagógicas desenvolvidas em muitas escolas. Contudo, já podemos perceber a preocupação, de forma geral, em propiciar aos estudantes práticas de leitura e produção de textos na perspectiva sociocultural do letramento ideológico, substituindo práticas de codificação e decodificação. Nesse contexto do letramento, pensando na Educação de Jovens e Adultos, percebemos que, nessa modalidade de ensino, por muito tempo, prevaleceu o letramento autônomo.

A percepção da leitura e da escrita como práticas levou a escola a dar grande importância ao domínio de habilidades necessárias para a interpretação e produção de textos abstratos. E, assim, com essa nova busca, a escola passa a selecionar textos integrantes de determinadas práticas de letramento, textos que apresentavam uma linguagem muito próxima daquela comum às classes dominantes.

Desse modo, compreendemos que escola propiciava às crianças oriundas dos grupos mais abastados e escolarizados uma continuidade das práticas de uso da linguagem que lhes eram familiares (KLEIMAN, 1995). E já para as crianças vindas de grupos sociais de menor poder aquisitivo e pouca escolaridade, os textos trabalhados em sala de aula apresentavam-lhes uma linguagem distante daquela comum do seu dia a dia.

Essas distinções existentes entre a linguagem escolar e a do cotidiano do aluno fazem com que a aprendizagem em relação à leitura e à escrita ocorram em tempos e de modos diferentes entre os alunos. Porém, a instituição escolar, por meio de seus atores, professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo dos alunos, não distingue esses aspectos do contexto social presentes dentro da instituição escolar.

Logo, passa-se à ideia de que as dificuldades diante das práticas escolares de linguagem são apenas “erros”, conferindo ao próprio estudante a responsabilidade pelo fracasso nas atividades de leitura e produção textual. Isso tudo, de certa forma, vem

contribuindo para o desinteresse do aluno, e, conseqüentemente, para muitos casos de reprovação e evasão escolar. Percebemos que esse problema descrito fez parte da vida de muitos estudantes da EJA durante a escolarização na infância. É frequente escutarmos deles que, além do cansaço do trabalho muito cedo, ainda na adolescência, também lidavam com a dificuldade em ler e escrever e as atividades “chatas, sem pé nem cabeça”. Tudo isso contribuiu para a interrupção dos seus estudos.

Grande parte dos educandos da EJA acredita que a alfabetização e o processo de escolarização que permite o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, com certeza, trarão uma melhor condição social e financeira, pensamento esse trazido pelo modelo de letramento autônomo. É certo que a escolarização pode lhes ajudar a alcançar esses benefícios, todavia sozinha não vai garantir o acesso a um emprego bem remunerado, como os estudantes da EJA imaginam.

Com isso, podemos entender que a escola frequentada durante a infância por esses alunos da Educação de Jovens e Adultos, como uma das responsáveis pela forma de pensar do jovem e adulto hoje, evidencia, assim, a prevalência do modelo autônomo do letramento no nosso passado educacional, vivenciado por esses alunos. O letramento autônomo também é visto quando os jovens e adultos, diante de textos com a linguagem rebuscada e não conhecida de seu contexto atribuem suas dificuldades de compreensão à “burrice”, ou seja, ao próprio fracasso.

Para tentar minimizar essas compreensões, as novas concepções pedagógicas da EJA defendem um novo trabalho com a linguagem, com apoio do modelo ideológico do letramento e sua “perspectiva sociocultural do letramento”. Conforme afirma Vóvio (2007, p. 90):

Consoantes a esse enfoque, os programas de educação de pessoas jovens e adultas, seja no âmbito escolar ou informal, colocam-se a favor de promover experiências de que abarcam um conjunto amplo, compreendendo desde as situações de leitura com as quais as pessoas convivem localmente, em seu cotidiano, até aquelas que, globalmente, se disseminam e são necessárias para a plena inserção desses sujeitos na sociedade da qual fazem parte. Programas filiados a essa perspectiva prestam-se à ampliação de repertórios, à tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita em nossa sociedade e, com isso, promovem aprendizagens, muito mais complexas do que as de decodificar o texto escrito, possibilitando aos estudantes continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Kleiman (1995), em “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, aponta elementos de situações cotidianas de práticas de letramento em diversas famílias, tanto nas pouco escolarizadas, quanto nas escolarizadas, demonstrando, com base em pesquisas, que as atividades desempenhadas por cada tipo de família se baseia no grau de interação que estabelecem com os conhecimentos da leitura e da escrita.

Em seguida, a autora prossegue suas análises observando que as práticas escolares de letramento, muitas vezes, mesmo ao trabalhar com textos considerados do cotidiano do aluno: bulas de remédios, receitas, embalagens e panfletos, por exemplo, não consideram o conhecimento prévio do aluno; além disso, há uma desvalorização da

modalidade oral da língua, quando se pensa no contexto do aluno pouco escolarizado, considerada desprestigiada no universo escolar.

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (KLEIMAN, 1995, p. 55).

Afirmar que o contexto social influencia as formas de desenvolvimento das práticas letradas significa dizer que, muitas vezes, a escola, enquanto instituição de caráter formativo, reproduz o pensamento das classes sociais, ao privilegiar determinados tipos de letramento em detrimento de outros. Ao privilegiar práticas escolares de letramento muito distantes do conhecimento do aluno, reproduzindo, assim, a exclusão daqueles sujeitos pertencentes às classes populares desfavorecidas economicamente.

Nesse sentido, pensamos que se podem aproveitar e valorizar os conhecimentos dos alunos como ponto de partida para nortear o processo de ensino e aprendizagem, e desse modo, permitir que grupos socialmente desfavorecidos possam ter o direito de construir uma aprendizagem significativa e aplicá-la no dia a dia. Sabemos que a escola não é o único ambiente para que ocorram situações de aprendizagem, pois na vivência diária o indivíduo interage por meio da leitura e da escrita e aprende. Por isso que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Portanto, o letramento possui uma dimensão social, fornecida por outras agências, não só a escola, como também a família, comunidades, local de trabalho, pois são espaços que proporcionam uma interação com os conhecimentos, ler e escrever como práticas sociais do mundo letrado. Por isso, para Kleiman (2005, p. 19), o letramento é, portanto, “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para os objetivos específicos”. A autora aponta, ainda, para as relações que se estabelecem entre oralidade e letramento e letramento e outras linguagens.

Ser alfabetizado vai além de só saber ler e escrever enquanto somente domínio de uma tecnologia, é um saber que se amplia para a compreensão dos usos cotidianos e rotineiros requeridos pelas sociedades letradas, ou seja, compreender sentidos. Então, a partir disso, ressalta-se a ideia de que letramento não é só o conhecimento dos códigos alfabéticos de leitura e escrita e, portanto, não é suficiente ensinar os alunos conteúdos de natureza dos diversos campos dos saberes, mas, além disso, é necessário que o

aluno saiba fazer uso social desses saberes, ou seja, aproveitar-se desses conhecimentos nas práticas diárias.

Os jovens e adultos, por mais que não tenham frequentado a escola regular, convivem no meio social com diferentes tipos de escrita. Além disso, ao iniciar o processo de alfabetização já trazem consigo diferentes hipóteses sobre o mundo letrado, função da leitura e da escrita, assim como toda uma experiência com a oralidade. Segundo Marcuschi (2001, p. 21), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos contextos de uso.

O jovem ou adulto, ao dar início ao seu processo de alfabetização, já domina a fala e pode ser considerado um falante nativo com grande domínio da língua. Contudo, há de se considerar as muitas maneiras diferentes de falar, de usar a língua portuguesa. Não nos esqueçamos de que os alunos da EJA fazem parte de uma diversidade complexa. Ao chegarem à escola trazem consigo toda marca social inclusive linguística. O que deve ser levado em consideração, nesse caso, é que ninguém fala errado, simplesmente fala de maneira diferente. Por experiência própria, todos os falantes sabem disso, porém, algumas escolas e docentes insistem em manter essa postura errônea diante dessa questão, definido uma única forma de expressão da oralidade, como se fosse possível.

Quando o educando chega à escola, abrem-se novas possibilidades de interação verbal. A interlocução, nessa instância, implica o uso de variedade linguística diferente daquela utilizada em seu grupo social. A inserção do educando nessa nova instância implica um profundo respeito pelas formas de expressões que ele trouxe de sua comunidade. Por isso, a escola deve constituir-se num ambiente que acolhe a diferença e respeita a diversidade. Não se trata de substituir a variedade que o educando utiliza por outra, mas trata-se de construir novas possibilidades de interação, em sala de aula, e promover atividades para o educando tornar-se um falante cada vez mais ativo e capaz de compreender os diferentes discursos.

DA PRÁTICA SOCIAL AO PROJETO DE LETRAMENTO

O trabalho pedagógico com uma abordagem na leitura e escrita requer do discente e do professor entender a leitura como prática social. Com o objetivo de levar o aluno a uma atividade crítica de linguagem, deve-se fazê-lo pensar por si próprio, explorando significados a partir de situações reais de sua vivência, observando, na prática, a necessidade da leitura e escrita.

O projeto é uma prática social em que a escrita é utilizada para alcançar um fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita formal da escola, ou seja, rompe com muros escolares. Assim, transforma objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender

aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

A partir dessas ideias, apresentaremos algumas propostas de atividades que envolvem a leitura e escrita em seu âmbito social. Dessa forma, pretendemos mostrar que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma valiosa ferramenta da ressignificação do fazer ensino aprendizagem, desde que tenha um trabalho coletivo de organização/planejamento e execução de atividades com objetivos e metas compartilhadas entre professor/aluno. Além disso, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. Por isso, entendemos que um projeto é:

Ir além dos muros da escola é, como já dissemos, uma estratégia importante. Esse procedimento, entretanto, pouco satisfaz se as ações dele decorrentes não perseguirem um propósito comunitário, ou seja, a possibilidade de se resolver um problema coletivo (no caso, a compreensão do papel do cidadão no referendo) a partir de ações cooperativas, que levem em conta os fundos de conhecimento do grupo envolvido e o seu capital social, ou seja, o potencial que o grupo, entendido como uma comunidade de aprendizagem, tem para avançar nos seus interesses a partir de ações compartilhadas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 37).

Acreditamos que a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, por isso a importância do reconhecimento e o saber usar o gênero do discurso e sua finalidade. Logo, é necessário que essas representações que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam partes significantes no planejamento do projeto de letramento. Isso não quer dizer que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. Mas, consideramos parte indispensável para o desenvolvimento do nosso projeto.

Durante as etapas do projeto de letramento, o professor poderá guiar o aluno na leitura e produção de textos pertencentes aos vários gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos em situações reais. Consideramos essa prática bem diferente de apenas definir em uma aula e dar apenas exemplos, ao contrário do projeto, em que o aluno vai perceber durante as etapas de atividades a utilização dos gêneros e seus objetivos, conforme o decorrer das ações do projeto. Por isso, o discente verá, na prática, como a linguagem se materializa em gêneros textuais.

As atividades propostas no projeto enfatizam o ensino da leitura e da produção de texto, habilidades básicas para que os alunos possam exercer sua condição de cidadãos. Elas se organizam em torno da leitura e escrita para que o ensino da língua se dê por meio de situações de uso real, aprendendo a ler e produzir textos em situações contextualizadas. Por isso,

aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social [...]. Nesse sentido, assumimos que o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo –

não vivido –, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente. A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

Trabalhar com leitura e escrita é função primordial da escola, ou seja, contribuir para a formação do aluno um sujeito leitor, um cidadão com personalidade ética, promovendo e desenvolvendo o seu senso crítico e compartilhando com ele conhecimentos que transcendem a vida cotidiana.

Optamos, então, por trabalhar com o tema “Direito do consumidor e cidadania”, deixando claro que este tema foi escolhido pelos próprios alunos na primeira semana do projeto, como será apresentado no próximo capítulo. Vale ressaltar que entre vários outros temas este foi o escolhido pela importância que os estudantes lhe atribuem, visto que são problemas enfrentados diariamente por eles em suas vivências diárias. E, ainda, ressaltaram a importância do tema em despertar a comunidade escolar a conhecer e exigir seus direitos como cidadão.

Com esse projeto, procuramos planejar ações visando trabalhar a aplicação prática. Portanto, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social. Nesse contexto, o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendido, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado.

O trabalho com projetos exige a interação entre professor e aluno, devendo este assumir a palavra e a ação. Nesse sentido, é necessária a troca de conhecimentos e responsabilidades. Logo, o desenvolvimento do projeto exige que tanto o professor quanto o aluno estejam disponíveis para o compartilhamento de tarefas. Embora haja funções específicas para alunos e professores em razão das suas próprias competências, falar, pesquisar, oferecer recursos materiais e simbólicos não são apenas incumbências do professor; assim como escutar, executar e aprender também não são tarefas só do aluno.

METODOLOGIA E PROPOSTA DE TRABALHO

O presente trabalho se origina em um estudo que se ampara nos princípios da pesquisa qualitativa, adotando como diretriz metodológica a pesquisa-ação, que é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos para a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Segundo Thiollent (2003), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma

orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas.

O trabalho se pautou no levantamento e estudo bibliográfico acerca do letramento no contexto da EJA, bem como na análise de documentos escritos em relação à constituição e afirmação da Educação de Jovens e Adultos no Acre. Ainda como parte dessa reconstrução da instituição da EJA no estado, foi realizada uma entrevista oral com a coordenadora da EJA na Secretaria Estadual de Educação. No entanto, esses dados documentais e de campo não serão explorados no recorte aqui apresentado.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, fizemos leitura e análise de obras de autores como Soares (2002), Kleiman (1999), Pereira (2004), dentre outros. Quanto à pesquisa documental, fizemos o levantamento de documentos tais como a Política de Organização da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de educação que possui especificidades próprias e que contribui para reconstruir espaços de acesso à escola e ao letramento aos sujeitos advindos de classes populares.

Assim, por meio da pesquisa-ação, com base no referencial teórico estudado, nos documentos e nas experiências das práticas docentes desta pesquisadora discutimos possíveis respostas para questões que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita na educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi elaborar um **projeto de letramento** e desenvolvê-lo em uma turma de Educação de Jovens e adultos, de modo a contribuir para a consolidação das habilidades de leitura e escrita desses alunos.

O projeto apresentado é uma proposta com foco no letramento, com um olhar cuidadoso na leitura e escrita dos alunos. O projeto foi denominado *Ler e escrever na escola e na vida: direito do consumidor e cidadania*.

PROJETO LER E ESCREVER NA ESCOLA E NA VIDA: DIREITO DO CONSUMIDOR E CIDADANIA

Por meio do desenvolvimento dessa proposta de trabalho, buscamos mobilizar os alunos para ler e escrever no interior da escola e fora dela, a partir da produção do conhecimento em torno do tema Direito do consumidor e Cidadania. Ao discutirmos as questões que levam a reflexões sobre nossos direitos como cidadãos, com base nos conhecimentos prévios dos alunos e nos variados suportes textuais (jornais, livros, revistas) e gêneros, possibilitaremos ao aprendiz integrar o conhecimento tradicional às práticas do cotidiano, bem como compreender o valor social da leitura e da escrita, consolidando suas habilidades leitoras e escritoras.

A proposta que apresentamos traz um olhar para a aprendizagem alunos da EJA. Sabemos que são alunos que precisam de incentivos, de autoestima em relação ao seu potencial. O desenvolvimento do projeto como forma de intervenção pedagógica é uma ferramenta que consideramos muito importante para melhorar a competência leitora e escritora dos alunos.

Com isso, queremos dizer que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto

um trabalho coletivo de planejamento e execuções de atividades que têm objetivos e metas por profissionais com diferentes formações, que oferecem sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido e prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos podem nos aproximar do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 20).

Projetos impostos não impulsionam o aluno a caminhar rumo ao conhecimento. O que mais se vê, por exemplo, em tempo de Olimpíadas e Copa do Mundo são corredores da escola cobertos com cartazes, com escritas enormes sobre a história do tema, imagens de revistas e jornais, que não despertam o interesse dos alunos, pois eles têm essa informação e imagem rápida e fácil pela internet. Já estão acostumados a ver o que circula na mídia.

Isso não quer dizer que as escolas não possam disponibilizar projetos para serem trabalhados. As escolas podem e devem desenvolver projetos, desde que esse seja elaborado pelos alunos com o auxílio do professor, que o assunto seja pertinente à realidade do aluno e que possa ser algo que o desafie, o desperte e o estimule para que caminhe em destino ao saber. Por isso, deve haver uma intenção em se trabalhar o tema e também o que se espera do aluno e do professor, já que vão desenvolver juntos o projeto e cada um tem um papel significativo.

Num projeto espera-se que o aluno desenvolva as habilidades como elaborar, refletir, selecionar, melhorar a prática da escrita e da leitura, revisar, registrar, pesquisar, argumentar, saber respeitar a opinião dos colegas, trabalhar de forma cooperativa, desenvolver a autonomia e a responsabilidade. Já o professor deve agir como mediador, auxiliar, criar situações desafiadoras, intervir quando necessário e essas habilidades são desenvolvidas no andamento do projeto. Um projeto sem objetivos é algo sem significado, pois o aluno não se sente motivado e, então, não são desencadeadas as competências essenciais para que aprendizagem realmente aconteça.

Quanto ao tema do projeto *Ler e escrever na escola e na vida: direito do consumidor e cidadania*, foi escolhido pela turma do módulo que leciono e, segundo os alunos, considerando suas necessidades diárias. Afirmaram ter pouco ou quase nenhum conhecimento acerca desse tema, considerado por eles tão importante em diversas situações, em suas relações comerciais como consumidor. Essa temática “Direito do consumidor” cumpre uma função social e política, pois alerta para o descumprimento das leis de defesas do consumidor e possibilita o despertar do senso crítico dos alunos. A proposta foi planejada para ter duração de quatro semanas.

PRIMEIRA SEMANA DE ATIVIDADES

A ESCOLHA COLETIVA DO TEMA DO PROJETO

Na primeira semana de atividades, houve debates na sala de aula acerca do que seria um projeto de letramento, sua importância, seus objetivos e principalmente a escolha coletiva do tema. A partir desses apontamentos, vários temas apareceram: meio

ambiente, saúde, drogas, violência, entre outros. Mas, no calor das discussões, o aluno¹ levantou a seguinte questão: vamos trabalhar nossos direitos como consumidores, pelo fato de que vivemos várias situações em que nossos direitos como cidadãos foram e são negados.

Com a aceitação de toda a turma, o tema foi escolhido. Assim, o grupo considerou muito importante o tema, tanto para eles, como para a comunidade escola, por se tratar de um assunto que, certamente, traria benefícios em termos de conhecimento e aprendizado para todos, e, ainda, por ser algo pouco trabalhado na escola. Logo, o projeto teria uma função social significativa com relação direta com a realidade do público escolar. Com o tema selecionado na primeira semana, as seguintes seriam as ações de execução do projeto dentro da escola. Deste modo, a partir da escolha, a turma de 16 alunos foi dividida em grupos - quatro alunos em cada equipe - com ações a executar durante as semanas seguintes.

Nesta semana também planejamos conjuntamente o que apresentaríamos no dia da culminância do projeto, falamos sobre as produções escritas, orais e, principalmente, que em todas as ações seriam eles os agentes e que meu papel como docente era apenas mediar e os orientá-los nas atividades. E, no calor da discussão, surgiu a ideia de ter no dia da culminância do projeto a palestra de um advogado, especialista em defender causas do consumidor, e assim haver melhor esclarecimentos para a comunidade escolar. Sugeriram que houvesse um momento para perguntas e alguns depoimentos de pessoas que tiveram perdas financeiras por não conhecer seus direitos descritos na Lei nº 8.078/1990 – CDC.

SEGUNDA SEMANA DE ATIVIDADES

VISITA AO PROCON

À primeira equipe atribuímos o nome de coordenação: responsável por ir até o órgão de defesa do consumidor da nossa cidade, o Procon de Rio Branco/AC, e conhecer a Lei nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC). Nesta etapa, a secretaria da escola providenciou um ofício, solicitando ao Procon receber os alunos para uma conversa. A equipe, então, ligou e agendou uma visita para o dia 25 de maio de 2016 e foram recebidos por um funcionário do órgão. A visita teve a duração de, aproximadamente, uma hora. Nesta ação, os alunos da equipe levaram como recursos: cadernos para fazer as anotações necessárias e o aparelho de celular para gravar a conversa. Os alunos organizaram um roteiro com três perguntas para direcionar a conversa com o funcionário do Procon: 1. Você pode fazer um resumo dos nossos direitos como cidadão? 2. Quais as maiores reclamações dos consumidores? 3. Como são realizadas as fiscalizações do órgão ao comércio?

Nesta conversa, foi apresentada aos alunos a Cartilha do Consumidor, documento pouco conhecido da maioria dos cidadãos. Com o material em mãos, os alunos

¹ Os alunos, por questões éticas, serão identificados apenas por letras.

aprofundaram a leitura a respeito do assunto e prepararam-se para compartilhar o conhecimento adquirido com os demais colegas na sala de aula.

Na aula seguinte, foi planejada a apresentação da equipe de coordenação, que, em forma de debate, repassou para os demais alunos as informações obtidas na visita ao Procon. Após a apresentação da equipe na socialização das informações, e aproveitando o entusiasmo da turma, começamos um estudo mais aprofundado a respeito dos gêneros textuais, com destaque aos que se apresentavam no decorrer das atividades do projeto.

Em primeiro lugar, destacamos o texto da lei do Código de Defesa do Consumidor (CDC), um texto que constitui um gênero próprio do domínio jurídico, caracterizado pela forma particular em que se apresenta, pois é o único gênero textual que apresenta artigo, parágrafos, incisos e alíneas em sua organização. A finalidade, nesta etapa, é tornar possível a compreensão dos alunos a respeito do objetivo do texto e suas características específicas.

Nesta etapa, a organização de atividades de leitura foi um trabalho fundamental para auxiliar os alunos no processo de compreensão do CDC e a partir disso, estes terem o conhecimento necessário para demais etapas do projeto e para a vida. Para isso acontecer, precisamos ter bem clara quais estratégias usaríamos para tornar nosso aluno um leitor proficiente para compreender o texto, que no caso uma lei. E para obter êxito nesta fase tomamos como base Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 48) que nomeiam essas atividades estratégica como, pré-textuais, textuais e pós-textuais:

a) atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura e podem envolver inferências (ativação de conhecimentos prévios) sobre o conteúdo abordado, a partir do título e/ou da observação de imagens;

b) atividades textuais: todas as que colaboram para a compreensão do texto: estratégias de construção; adequação da linguagem; pontuação; outras que envolvem as capacidades de compreensão;

c) atividades pós-textuais: ajudam a ampliar a compreensão e refletir a partir de situações pontuais do texto incluindo, por exemplo: comparação de linguagens.

Essa etapa do projeto foi muito proveitosa por todo o envolvimento dos alunos no projeto. As atividades desenvolvidas durante essa semana os trouxeram à consciência de que eles eram os autores do projeto e suas ações que levariam ao resultado final do trabalho, por isso era visível a empolgação e o entusiasmo dos mesmos nas tarefas.

TERCEIRA SEMANA PRODUÇÕES

Nesta semana, organizamos coletivamente o que iríamos apresentar no dia da culminância para os demais alunos da escola. Essa semana foi um pouco tensa, pois alguns estavam nervosos, apreensivos. Porém, sempre tentamos mostrar a eles que são capazes e que, certamente, daria tudo certo.

Após conhecer um pouco a cartilha do consumidor, partimos para a prática de produções. A equipe da síntese (nome dado ao grupo) ficou na incumbência de: produzir cartazes com as informações necessárias para a exposição no dia da culminância. Neste caso, um resumo das informações principais da cartilha do consumidor. Introduzimos, neste momento, mais uma reflexão na sala de aula, a respeito desse suporte dos gêneros textuais em destaque, neste caso, o cartaz, enfatizamos sua importância e o contexto de circulação desse texto: podemos encontrá-lo em repartições públicas, cinemas, mercearias, lojas, entre outros locais comuns de nossa convivência.

Destacamos, no decorrer da aula, que, como todo texto, o cartaz possui seus objetivos específicos, entre eles: informar, instruir, persuadir (propagandas comerciais é um exemplo). E diante dos referidos exemplos, observamos a intencionalidade discursiva presente em ambos os textos, sua linguagem apelativa, objetiva e clara. Com relevância também aos aspectos visuais: letras, imagens e criatividade (no caso da função apelativa). Logo, foi bastante enfatizado aos alunos que o cartaz se configura como uma importante ferramenta textual de suporte, que exerce uma função social, já que o mesmo nos informa sobre determinado acontecimento social, ou nos instrui de alguma maneira.

Após o estudo do gênero, o grupo explorou bem a cartilha: os tipos de produtos, serviços e as garantias como consumidor. Porém, todos os demais grupos também participaram dessa etapa, a partir de leituras e fichamentos das informações apresentadas na cartilha do consumidor. Essa distribuição de tarefas configura-se como uma ação de grande importância dentro do projeto.

Distribuição de tarefa – diferentemente da prática tradicional de ensino em que o professor exerce o monopólio da palavra, do saber e da ação, o trabalho com projetos exige catalisação de competências, devendo também o aluno assumir a palavra e a ação. Nesse sentido, é necessário apagar a polarização entre ensinar e aprender, a fim de promover a troca de conhecimentos e responsabilidades. Esse trabalho exige que tanto o professor quanto o aluno estejam disponíveis para o compartilhamento de tarefas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 55).

Na terceira semana, também foram organizadas algumas atividades lúdicas para o dia da culminância. O grupo da socialização (nome dado à equipe), empolgado com o desenvolvimento das atividades, manifestou o desejo de apresentar uma pequena encenação teatral de uma situação que envolvia um comprador em uma loja, mostrando descumprimento do CDC. A partir desse desejo do grupo, tiramos um momento na aula seguinte para conhecermos o texto teatral, suas características e finalidades. No decorrer desta aula, exploramos bastante o que os alunos já sabiam a respeito desse texto, foi surpreendente porque, apesar de alguns nunca terem ido a um teatro, havia uma bagagem de conhecimentos adquiridos.

Entre as respostas às minhas indagações a respeito do texto em análise, escutamos respostas como: “é um texto que quase sempre imita as situações reais do nosso dia a dia; nele as personagens conversam entre si para dar a sensação para quem assiste de estar dentro da cena; apresenta gestos para enfatizar as falas”, entre outros

apontamentos. Desse modo, aproveitando da fala dos alunos, acrescentei outras características como: roteiro, exposição, conflitos, complicação, clímax e desfecho, elementos também dos textos narrativos, mais comuns nas aulas.

O grupo, então, montou todo um roteiro das personagens e suas funções e falas. Os ensaios ocorreram todos os dias da terceira e quarta semana. Após a organização da encenação teatral, os alunos apresentaram o roteiro textual da peça: possuía quatro participantes – duas jovens compradoras de um aparelho celular (a escolha pelo produto se deu por ser um dos problemas mais frequentes citados pelo Procon na entrevista), o terceiro personagens era o vendedor da loja e quarto um funcionário do órgão de defesa do consumidor. Toda a ação da pequena peça teatral tinha duração, aproximadamente, de vinte minutos.

O que chamou a atenção foi a escolha do nome da peça: “A loja do Tombo”, usando um aspecto da linguagem para ironizar o que, muitas vezes, acontece com o consumidor em compras de produtos: o “tombo”. Logo, a peça mostraria os danos financeiros e aborrecimentos que, muitas vezes, passamos na compra de produtos ou na prestação de alguns serviços.

Ainda na terceira semana, em relação à produção textual, o aluno S manifestou o interesse em fazer uma poesia com o tema “consumidor” e apresentar no dia. Ficamos felizes com o pedido do aluno e o orientamos em relação ao texto, mesmo que a semana de atividade já estivesse bem apertada e cheia de atividades, mergulhamos em outro gênero textual, agora na poesia, levamos os alunos à biblioteca da escola, lugar pequeno, mas amplo em conhecimento e pesquisamos livros que tratavam desse gênero textual.

Nesse momento de fala e apreciação dos alunos, compartilhamos as leituras, e, assim, observamos que a aprendizagem partiu dos próprios alunos. Isso porque, em dado momento, o aluno S, que desejava produzir a poesia, falou em alto e bom som, “a característica principal desse texto é provocar sentimentos e sensações em seus leitores, em que as palavras são selecionadas com certo cuidado, apresentando rimas, versos e um som agradável de escutar”. Com esta fala, a condução daquele momento foi realmente de satisfação e foi fácil perceber que todos entenderam de forma espontânea aquele conteúdo resumido, em função do tempo.

Na noite seguinte, o aluno já estava com o texto em mãos para mostrar aos demais colegas. A produção textual do aluno foi surpreendente, pois mesmo este apresentando muitas dificuldades durante as aulas, quanto à escrita e à leitura, mostrou que o entusiasmo e as ações do projeto o incentivaram a escrever e a apresentar em público seu texto para toda a escola. O próprio aluno leu o poema para toda a turma e todos o aplaudiram, foi um momento de interação na sala de aula.

QUARTA SEMANA DE ATIVIDADES

Na última semana de atividades, o grupo da avaliação (nome dado à quarta equipe) fez uma avaliação de todos os trabalhos desenvolvidos nas semanas anteriores: avaliou

a participação coletiva dos alunos, durante as atividades; realizou uma conversa sobre o conhecimento, aprendizado e a produtividade de todos os grupos; observou os pontos positivos e negativos durante as semanas anteriores; organizou as apresentações da culminância. Esse momento final de reflexão de todas as atividades desenvolvidas foi valioso para a turma e, também, para nosso trabalho como docentes. A conversa foi avaliativa em relação ao aprendizado de todas as leituras e produções realizadas. Neste momento, percebemos como era importante para os alunos o incentivo e apoio a todas as atividades e para as apresentações na aula seguinte para toda a comunidade escolar.

Por isso, no exercício da docência o diálogo e o respeito são passos necessários que se tornam elementos de união entre professor e aluno, promovem o conhecimento coletivo. A consideração de que o aluno possui conhecimento e cultura, alguém que traz para a escola vários saberes que devem ser respeitados e lembrados, consiste no ponto de partida para o sucesso no aprendizado e uma educação voltada para o aluno.

CULMINÂNCIA DO PROJETO

A culminância do projeto *Ler e escrever na escola e na vida: direito do consumidor e cidadania* foi realizada na escola de ensino fundamental Zuleide Pereira de Souza. Toda a turma estava envolvida nas atividades, e preciso mencionar que era nítido o nervosismo nos alunos, porém o empenho em ser um bom trabalho superou as expectativas. E tivemos as seguintes apresentações:

Abertura do projeto com uma fala da coordenadora pedagógica da EJA;

No segundo momento, fiz uma fala sobre o projeto, os nossos objetivos e todas as atividades desenvolvidas ao longo das quatro semanas;

Apresentação dos cartazes, pela equipe da síntese, sobre a cartilha do consumidor – apresentando produtos e serviços duráveis e não duráveis;

Após o aluno S apresentar sua poesia, os alunos do grupo do teatro apresentaram a pequena encenação da peça (A loja do tombo) em que uma cliente comprava um celular e, em poucas horas de uso do produto, percebia os defeitos. Porém, ao requerer seus direitos como consumidora, fora ignorada pela empresa fornecedora do produto. A cliente indignada fora até o PROCON em busca de seus direitos e auxílio no cumprimento da lei Nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC).

A encenação foi bem descontraída, com cenas de humor, observamos que o público escolar se mantinha atento e afirmava que essas situações realmente ocorrem na vida real.

PALESTRA COM O ADVOGADO

A última apresentação da noite se deu com a fala do advogado, especialista em defesa do consumidor, que abriu a palestra falando sobre os nossos direitos presentes na Lei nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC), momento bem participativo de todo o público escolar. A palestra do profissional foi aberta à comunidade

escolar, que participara ativamente com testemunhos de fatos de desrespeito à lei do consumidor. A duração da conversa foi de uma hora e meia, com 15 minutos no final para algumas perguntas da comunidade escolar.

A participação da comunidade escolar foi expressiva na palestra, os alunos observavam atentos a fala do advogado, pois as situações colocadas por ele são, na verdade, vivenciadas diariamente por eles na vida real. Os 15 minutos finais abertos às perguntas nos fizeram ver o resultado positivo de todo o nosso trabalho e esforço, pois eram diversas as situações colocadas pela comunidade escolar e as informações dadas pelo advogado eram fonte de conhecimento que iam além do muro escolar, para vida cotidiana do aluno na sociedade, em suas relações pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto é fruto da nossa experiência e de nossas expectativas como professores e alunos do ensino fundamental. Se as experiências de sala de aula criam marcas em nossa vida profissional, esta alimenta a esperança de melhorar as condições de vida de nossos alunos através da educação.

Cabe ressaltar que um dos maiores desafios da escola é o de formar leitores e escritores, por isso, é necessário que cada professor reflita e reveja suas práticas desenvolvidas em sala de aula e perceba que estas representam ações que influenciam nossos alunos. A partir dessa reflexão, o professor pode pensar em desenvolver as alterações em suas práticas para que seja possível alcançar a realidade e a necessidade do aluno em seu contexto social.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas durante as quatro semanas do projeto tiveram ações diretas na vida dos alunos. O conhecimento vindo após a leitura estratégica, com fichamento da cartilha do consumidor possibilitou aos alunos perceberem a importância e o papel significativo que ela desempenha na vida de cada cidadão, e, ainda, formar uma opinião acerca do tema.

Assim, evidenciamos que este trabalho trouxe aos alunos participantes, conhecimentos relevantes, adquiridos de forma prática. O que queremos enfatizar é que o projeto e suas etapas possibilitou aos alunos a busca do conhecimento de forma prática em suas diversas fases de atividades. Ainda destacamos que muitos conteúdos são passados tão mecanicamente na sala de aula que os alunos não relacionam com sua vivência fora da escola. Logo nosso principal empenho era justamente que os alunos percebessem que os conteúdos estudados na escola apresentam uma relação direta com sua vida social.

Pensar no ensino da leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e comunidades não letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramentos, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas.

As atividades desenvolvidas durante a realização do projeto que culminaram com produção textual e apresentações orais e participação de toda comunidade escolar remetem à importância do trabalho com ações que estimulem as capacidades de nossos alunos. Em especial, o público da educação de jovens e adultos, que são sujeitos com identidades e experiências significativas e que em contato com a escolar somam no aprendizado do aluno.

Logo, evidenciamos que este trabalho, um projeto de letramento, poderá trazer relevantes contribuições para a prática do professor de EJA e para os demais, também ganhos principalmente aos nossos alunos, pois os saberes adquiridos ao longo de práticas educacionais com foco no aprendizado trarão a estes alunos conhecimentos que serão aproveitados na vida real, fora do muro da escola.

REFERÊNCIAS

- GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.
- KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Â.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLEIMAN, Â.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Fala e Escrita**: características e usos. Nelfe (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE, CNPq – 2003.
- OLIVEIRA, M. S. TINOCO, G. A. SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.
- PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio Janeiro: Ediouro, 2.ed. 2009.
- SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VÓVIO, C. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 56-74, ago./dez. 2007.

CAPÍTULO 7

RELAÇÕES DIALÓGICAS NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: RECRIAÇÃO DA PALAVRA DADA

*Jânio Nunes dos Santos
Adriana Cavalcanti dos Santos
Nádsen Araújo dos Santos*

O presente capítulo objetiva discutir as relações dialógicas a partir dos conceitos bakhtinianos de palavra dada e palavra criada, as quais também podem ser entendidas como voz alheia e voz própria-alheia, respectivamente; e horizonte valorativo, tomando o discurso posto no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A PNA constitui a mais recente proposta voltada à formação de professores alfabetizadores no Brasil. É, portanto, a materialização do que se propunha para os 100 primeiros dias de governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) com o propósito de implantar uma proposta de reação às políticas anteriores baseada no viés do letramento, tendo sido regulamentada em abril de 2019, pelo Decreto nº 9765 (BRASIL, 2019a), e lançada em agosto do corrente ano com a publicação, no site do Ministério da Educação (MEC), do caderno (BRASIL, 2019b) que descreve a referida proposta em seus pormenores.

Na defesa do método fônico como meio mais adequado para alfabetizar as crianças brasileiras em idade escolar, a PNA afirma considerar as mais recentes e exitosas evidências científicas para alfabetizar, propondo formação on-line a professores e gestores escolares por meio do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2019c) conceituado como programa de formação abrangente que objetiva enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no Brasil, conforme descrito na Portaria nº 280/2019 que o regulamenta. Destina-se à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas municipais, estaduais e distrital.

Lançaremos nosso olhar para o Curso Práticas de Alfabetização que integra o Programa Tempo de Aprender, problematizando a estrutura do referido curso, que embora busque romper com as políticas de alfabetização e formação de professores anteriores a PNA, é dialógica no sentido de considerar vozes outras para se impor enquanto discurso oficial.

Na consecução discursiva, faremos uma breve explanação da PNA relacionada aos conceitos-chaves do Círculo de Bakhtin que sustentam a discussão alinhando-os ao Curso Práticas de Alfabetização. Na terceira seção, analisaremos a estrutura do Curso Práticas de Alfabetização, cotejando vozes dialógicas à PNA e à valoração nele contida

pelo discurso oficial. Por fim, lançaremos algumas considerações finais dialógicas, que por isso, são provisórias.

MOVIMENTUN ENTRE PALAVRAS DADA E PALAVRAS CRIADAS NO HORIZONTE VALORATIVO

Considera-se que o entrelaçamento entre alfabetização, letramento e literacia, a depender da posição ideológica, bem como do horizonte valorativo, podem dialogar em caráter de completude, ou em caráter de exclusão: isso, aquilo e mais aquilo; isso ou aquilo junto à alfabetização. As intenções discursivas ideológicas valoram ou desvalorizam determinado conceito/processo em detrimento de outro, o que na prática dialógica não deixa de ser interativo: quando se propõe que a alfabetização se dê pelo viés da literacia tão somente, como posto na PNA, reconhece-se o letramento (ainda que não seja uma palavra proferida) no silêncio que se instaura. Como o Círculo de Bakhtin postula, há diálogo no silêncio.

Nessa perspectiva, é pelo enunciado concreto que as ideologias se constituem e se difundem, nas palavras alheias que são reconfiguradas como próprias. Portanto, o horizonte valorativo de cada sujeito se constitui *ad infinitum* pelas interações praticadas/vivenciadas com sujeitos contemporâneos ou para além do cronotopo da ordem do dia: “a emoção, o juízo de valor, a expressão... são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2011, p. 292).

O horizonte valorativo do sujeito dialógico, entendemo-lo pelos vieses individual e social conforme Volochínov (2017), quando trata de tema e significação, aponta que na ciência das significações há a interrelação entre avaliação e significação. Para o autor, toda e qualquer palavra proferida não se limita ao campo do tema e da significação nos sentidos objetivo e conteudístico, mas carrega uma avaliação, visto que todos os conteúdos e enunciados existem na fala viva, sido ditos ou escritos com ênfase valorativa.

“A significação objetual é formada pela avaliação, pois, é ela que determina a inserção dessa significação objetual tanto no horizonte mais próximo quanto no mais amplo dos falantes desse grupo social” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 237), o que revela que a formação dos sentidos na língua, no discurso, está sempre relacionada à formação do horizonte valorativo do sujeito, do seu grupo social e das formações ideológicas que o(s) constitui(em).

É no seio de seu horizonte valorativo que o sujeito dialógico avalia as palavras dos outros e as cossignifica, tornando-as palavras suas. A palavra dada passa a ser palavra criada no processo de autoria. Em ‘Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas’, Bakhtin (2017, p. 37) aponta que “por palavras do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, é qualquer palavra não minha”.

Porém, quando de posse do discurso, Bakhtin (2011) afirma que todo dado se transforma em criado, isso porque “o enunciando nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor” (p. 326).

Considerando que é a partir do dado que se tem o criado, passando a ter-se o dado-criado, ou a partir da palavra alheia que se forma a palavra própria, sendo esta palavra próprio-alheia, os discursos emergem no *movimentun* “meu e do outro”, nessa relação de refletir e refratar que por si possui natureza dialógica, teceremos algumas considerações na consecução deste texto.

A PNA, quando se desdobra no Programa Tempo de Aprender, vale-se do dizer de outros para a construção de seu dizer. Na defesa do método fônico como meio mais promissor para alfabetizar as crianças brasileiras na idade adequada, recruta-se vozes do início do século XX que avaliavam o referido método como potente para esse fim, como bem discute Mortatti (2019) em seus estudos. Esse horizonte valorativo foi sendo tecido nas últimas décadas do século XXI pelo cronotopo formativo de seus propositores que, ancorados na ciência cognitiva da leitura, formados em universidades norte-americanas e europeias que trabalham por essa perspectiva, reconfiguraram o discurso alheio (de fora do Brasil) em discurso aplicável neste território, reconfigurando o conceito de alfabetização, e introduzindo a literacia nos moldes estrangeiros e silenciando o letramento, conceito/processo difundido e consolidado por aqui.

O discurso oficial (Ideologia Oficial), portanto, dentro de seu horizonte valorativo e recrutando as vozes alheias em vozes próprias-alheias, afirma considerar as mais recentes e exitosas evidências científicas para alfabetizar, propondo formação *online* a professores e gestores escolares por meio do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2019c). Este é conceituado como programa de formação abrangente que objetiva enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no Brasil, conforme descrito na Portaria nº 280/2019. Destina-se aos professores do último ano da pré-escola e àqueles que atuam em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas municipais, estaduais e distrital.

O programa Tempo de Aprender é organizado em quatro eixos organizacionais: formação continuada, apoio pedagógico, aprimoramento das avaliações e valorização dos profissionais da alfabetização.

Inicialmente, o Programa Tempo de Aprender ofertou formação *online* a professores e gestores e, posteriormente, pretende ofertar formação presencial a professores alfabetizadores numa cooperação internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb). A exemplo, a seleção em andamento para todos os professores que cumprem os requisitos e concorreram a uma das 100 vagas ofertadas para formação presencial em Portugal, com duração de seis semanas.

Enquanto discurso oficial do Programa Tempo de Aprender, neste estudo, determos-nos a discutir, todavia, o Curso Práticas de Alfabetização, que consiste na primeira ação formativa a professores alfabetizadores no âmbito da PNA, de maneira *online*. Em tal discurso conceitua como programa amplo, o Tempo de Aprender prevê pelo menos quatro grandes conjuntos de ações voltadas à alfabetização, que nos faz lançar o olhar especificamente para o eixo I - Formação continuada para profissionais da alfabetização.

É nesse bojo, que a PNA passa a atuar inicialmente, propondo, de maneira *online*, o curso Práticas de Alfabetização, o qual disponibilizava materiais, inicialmente, no Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA) e, posteriormente, organizado em dois volumes intitulados “Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias” (BRASIL, 2021a) e “Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades” (BRASIL, 2021b).

No primeiro volume que trata das estratégias que os professores alfabetizadores devem executar, tem-se que a estratégia de ensino é uma forma de ensinar um conteúdo, de modo que “os alunos aprendem, por exemplo: que uma palavra é composta por partes menores, chamadas sílabas; que cada letra expressa um som; ou, ainda, que as histórias têm começo, meio e fim” (BRASIL, 2021a, p. 17).

Dessa maneira, a matéria induz o professor a seguir a dinâmica da estratégia (im)posta que é defendida no material bibliográfico do curso como de simples execução. Assim, orienta-se o professor a seguir quatro passos: 1) primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo; 2) depois faz o mesmo processo junto com os alunos; 3) então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor e; 4) por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual (BRASIL, 2021a, p. 17).

O curso, de caráter prescritivo, aparenta possuir uma natureza engessatória do fazer docente-alfabetizador, pois se pretende apenas executável, não recontextualizável, o que, considerando a dialogia do Círculo de Bakhtin e o Ciclo de Política de Ball ser impossível: o dado será recriado, recontextualizado a partir do horizonte valorativo do professor alfabetizador. Há, portanto, o nítido reforço ideológico dos propositores nas práticas alfabetizadoras, enquanto palavra dada, objetivando controlar o fazer do professor alfabetizador. A Figura 1 apresenta o layout de uma das estratégias propostas no Curso Práticas de Alfabetização, revelando a relação que busca fazer nas atividades propostas com as habilidades da BNCC:

Figura 1 - Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons



Fonte: Brasil (2021a, p. 20).

As estratégias propostas no curso Práticas de Alfabetização, na seção “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC correlatos” iniciam com a indicação das habilidades que o aluno deverá desenvolver naquela atividade, “facilitando” o planejamento do professor e dando a noção de alinhamento com as habilidades curriculares orientadas pela referida Base, que como discutido na seção anterior, é um documento orientador de currículo construído coletivamente pelos vários segmentos da sociedade, via consulta pública. Essa, portanto, é uma ação ideológica para reforçar o discurso dado, na tentativa de ser tanto menos recriado, quanto possível for.

Assim, “alinhado” à BNCC, o Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias (BRASIL, 2021a) retoma cada um dos módulos trabalhados no curso Práticas de Alfabetização, quais sejam: Aprendendo a ouvir, Conhecimento alfabético, Fluência em leitura oral, ampliação do Vocabulário, Compreensão de texto e Produção de escrita. Esses módulos e estratégias coincidem/dialogam com os seis componentes essenciais para a alfabetização defendidos no Caderno da PNA (BRASIL, 2019b), conforme exposto na Figura 2:

Figura 2 - Componentes essenciais para a alfabetização



Fonte: Brasil (2019b, p. 33).

Tendo em vista o horizonte valorativo, os componentes acima arrolados que integram a alfabetização proposta na PNA resultam do que o grupo de trabalho constituído para a sua elaboração considerou como evidências científicas mais atuais, tendo por base relatórios nacionais e internacionais que propõem cinco componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos, sendo, pois, palavra dada por países outros que, no Brasil, tornaram-se palavras criadas. Nesse sentido, ao tomar a palavra de outrem, os propositores da PNA lançam mão do discurso de evidências científicas mais recentes para introduzir o sexto componente, que robustece a proposta, nesse processo de recontextualização dialógica.

DISCURSO (IDEO)LÓGICO NO CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A relação entre os módulos do Curso Práticas de Alfabetização e, conseqüentemente, do Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias (BRASIL, 2021a) com os componentes essenciais para alfabetização da PNA (BRASIL, 2019b) se dá na seguinte ordem (módulo/componente): Aprendendo a ouvir/Consciência fonêmica; Conhecimento alfabético/Instrução fonêmica sistemática; Fluência/Fluência em leitura oral; Vocabulário/Vocabulário; Compreensão/Compreensão de textos e; Produção de escrita/Produção de escrita.

O primeiro módulo, atrelado ao primeiro componente essencial para alfabetização posto pela PNA, orienta o professor alfabetizador a trabalhar: o reconhecimento de som; a consciência de palavras, sílabas, aliterações e rimas; o isolamento, a síntese e a segmentação de sons. No curso/livro Práticas de Alfabetização é defendido que: “Aprendendo a Ouvir” refere-se a uma das habilidades mais fundamentais para a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2021a, p. 16).

De acordo com a necessidade de, na alfabetização, o aluno ser posto explicitamente à relação letra e som, e compreender essa relação, como mencionado acima, há conflito com os sentidos que se dão ou se escamoteiam, sobretudo no discurso da atual PNA. Nesse sentido, Frade (2019b) aponta para essa arena (ideológica) em que se assenta a discussão, na ordem do dia. Logo a alfabetização vive um conceito em disputa, dados os horizontes valorativos que, oficialmente, a subjazem.

Importa ressaltar que, neste módulo, são propostas atividades de isolamento de fonemas, como se este fosse um fator preponderante e decisivo para a efetivação da alfabetização das crianças, quando, na verdade, esse é mais um recurso ideológico-discursivo no âmbito de valoração da PNA. Tal qual aponta Moraes (2019) a partir de pesquisas experimentais no Estado de Pernambuco, ao longo das últimas três décadas, em salas de alfabetização, que a consciência fonêmica, a qual integra a consciência fonológica, não compõe um saber necessariamente construído por crianças com alfabetização consolidada.

No segundo módulo, relacionado ao segundo componente essencial para a alfabetização da/na PNA, o trabalho proposto gira em torno do conhecimento alfabético visando à leitura de qualquer palavra em português, inclusive, pseudopalavras. Para isso, indica as oficinas prontas a serem executadas pelos professores alfabetizadores sobre a nomeação de letras, a relação letra-som, as regras de ortografia, além da leitura de palavras/frases e criação de palavras/pseudopalavras. Dentre possíveis questionamentos a essa proposta, destacamos a inserção das pseudopalavras no processo de alfabetização, distanciando-se da relação entre aprendizado da escrita e seu uso nas práticas sociais.

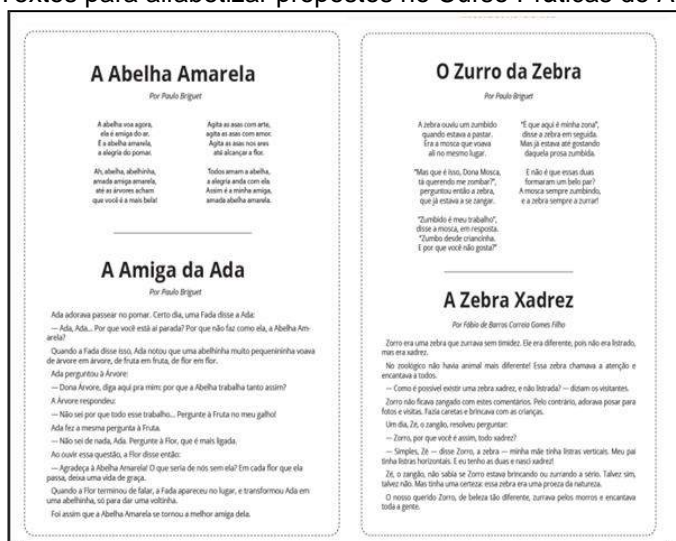
Nesse módulo, é defendido que, na promoção da instrução fônica sistemática, quando “as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipulá-los, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as relações entre sons e letras” (BRASIL, 2021a, p. 71), o que as fazem percebê-las nas palavras e

pseudopalavras. Assim é advertido ao professor alfabetizador: “Para verificar se seus alunos estão decodificando, e não apenas adivinhando, você pode apresentar-lhes pseudopalavras, isto é, palavras pronunciáveis em português, mas sem significado, como “mepo” ou “firte” (BRASIL, 2021a, p. 92). Atividades desse tipo, porém, acreditamos levar o aluno a perceber a escrita da escola diferente da escrita da vida, das práticas sociais. Frade (2019) advoga que a ampliação do conceito de alfabetização nas últimas décadas não pressupõe a exclusão do ensino da escrita pelo trabalho sistemático da relação entre letra e som, porém, nos moldes que vem acontecendo no Brasil, desde 2019, é o indicativo de retrocesso ao praticado no final do século XIX e início do XX.

Por vez, no módulo três do Curso/Livro Práticas de Alfabetização é trabalhada a Fluência a partir dos seguintes indicativos: leitura de texto com expressão clara, leitura compartilhada, leitura com parceiro e leitura individual. A fluência em leitura oral é definida, no Curso/Livro Práticas de Alfabetização (BRASIL, 2021a, p. 110), como “a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A velocidade na leitura significa reconhecer as palavras rapidamente. A precisão consiste em decodificar corretamente as palavras. E a prosódia refere-se à entonação adequada”.

É necessário, todavia, questiona que textos/gêneros estão sendo privilegiados pelos propositores da PNA, quando do trabalho com fluência em leitura. Há a presença de gêneros discursivos ou indica-se apenas a leitura de historietas? Há gêneros ou prevalece a leitura de palavras e/ou frases fora de contexto? A resposta pode ser sim e não, pois a proposta foca na palavra e na frase isolada sobretudo, mas também propõe alguns textos para o desenvolvimento da fluência em leitura oral. A limitação dos gêneros propostos é que chama a atenção, pois há a proposta de leitura de poemas, historietas, carta e de texto narrativo pessoal. Prevalecem o gênero poema e as historietas, podendo ser constatados no anexo do livro que, para cada letra do alfabeto e cada lição sobre a ortografia da língua são encaminhados um poema e uma historieta, conforme podemos observar na Figura 3 a proposta para as letras “A” e “Z”:

Figura 3 - Textos para alfabetizar propostos no Curso Práticas de Alfabetização



Fonte: Brasil (2021a, p. 269-317).

Os gêneros arrolados como sendo o trabalho com texto proposto na/pela PNA revelam uma aproximação com o que se praticava nas antigas cartilhas, sobretudo, quando observado o *layout* das atividades. Para Mortatti (2006), as historietas rememoram as práticas presentes nos métodos analíticos, nos quais apresenta-se o todo (palavras, sentenças, historietas) para decomposição em partes menores (letras), presentes em cartilhas escolares do século passado. Todavia, embora a PNA se valha do método fônico (método sintético), tem as historietas como ponto de chegada, enquanto o estudo do fonema é o ponto de partida, deixando os gêneros discursivos à margem da alfabetização das crianças brasileiras, na atualidade.

O módulo quatro é composto por propostas que vão do detalhamento e completude de frases à identificação de categorias dentro dessas frases, o estudo de vocabulário e a utilização de contexto para compreender palavras, conforme posto no documento em questão: “[...] Portanto, um estímulo eficiente para ampliar o vocabulário é repetir as palavras novas, utilizá-las em contextos diferentes e relacioná-las a outras já conhecidas” (BRASIL, 2021a, p. 137).

Tal como observamos, o desenvolvimento de vocabulário proposto é importante e deve ser considerado no processo de alfabetização, pois a criança, conhecer novas palavras/vocábulo de sua língua, expande seu horizonte valorativo, a partir de novos signos ideológicos, e, portanto, expande a compreensão sobre o lido/ouvido/praticado. O que merece ressalva é a noção de contexto que a PNA adota.

Enquanto podemos compreender o conceito de texto como uma manifestação discursiva situada num tempo e num espaço (cronotopo) por um sujeito ativo e responsivo, o contexto é, efetivamente, a conjuntura que rodeia (reflete e refrata) a eventicidade discursiva. É no contexto que o sujeito ativo-responsivo “recebe” a palavra de outrem e toma como sua, produzindo sentidos outros que a torna palavra criada, palavra própria-alheia. O contexto, portanto, vai muito além de mudança de estrutura (frase/enunciado), como posto no Curso Práticas de Alfabetização.

O módulo cinco, por vez, que privilegia a compreensão, dispõe de estratégias voltadas à recontagem de história e expressão oral, à identificação de elementos da história e da ideia principal, propõe perguntas sobre o texto, alegando que “as evidências científicas mais fortes [...] mostram que fazer perguntas aos estudantes durante a leitura é efetivo. É importante também que os alunos perguntem a si mesmos sobre o texto e pensem a respeito” (BRASIL, 2021a, p. 177).

Além disso, propõe ainda a identificação de gêneros textuais e de detalhes sobre os textos lidos/ouvidos. O curso/livro justifica que “a compreensão é o objetivo final da leitura. Envolve extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já conhecida” (BRASIL, 2021a, p. 177). O questionamento que fazemos a respeito desse módulo dialoga com aqueles feitos sobre o módulo três acerca dos gêneros privilegiados: quais gêneros serão identificados, se o material/oficina/estratégia limita o professor a atuar na esfera literária? Há trabalho efetivo com gênero se a preocupação do material proposto se volta mais a

forma que ao conteúdo? Observemos o que diz o livro/curso na orientação ao professor alfabetizador:

É importante o contato cotidiano com a escrita. Por isso, trabalhar com avisos, convites, poemas, receitas, bilhetes, cartas, entre outros, é interessante para que as crianças se familiarizem com os textos que as cercam, de modo que elas se engajem também nos estudos.

Em outras palavras, seus alunos devem ter contato com diferentes gêneros textuais. **Mais relacionados com a forma do que com o conteúdo, os gêneros vão auxiliar os estudantes a identificar as estruturas dos textos** (BRASIL, 2021a, p. 177 – grifo nosso).

Conforme posto, a maneira como a PNA (não) trata os gêneros do discurso difere daquela posta pela teoria discursiva em que os gêneros são concebidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Por isso, conceber a forma como característica principal de um gênero discursivo é atentar tão somente para a sua estrutura, desconsiderando a multiformidade que os gêneros assumem na complexa arena discursivo-social. Portanto, quando a oficina/estratégia proposta ao professores alfabetizadores, no campo da compreensão de texto, tendo em vista a identificação de gêneros textuais, privilegia a carta pessoal, incorre-se em dois reducionismos, pelo menos: o primeiro diz respeito à abordagem de um gênero sem sentido para as crianças, na atualidade, visto que a carta pessoal é um gênero obsoleto, tendo se transmutado ao *e-mail*; o segundo, refere-se ao reforço dado à forma do que ao conteúdo/discurso, sendo este o que mais importa nas relações discursivas, dada a interdiscursividade.

Enquanto o Curso Práticas de Alfabetização reforça que “o conteúdo não basta para compreender um texto [...] é preciso, também, conhecer a forma”, concordamos que a forma importa, mas não é o essencial no trabalho com gênero, dialogando com Bakhtin (2011, p. 262) que segue nos dizendo:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo.

Diante do exposto, propor o trabalho com gêneros em quantidade limitada e considerando a primazia da forma e da estrutura em detrimento do conteúdo/discurso, além de abordar o gênero carta pessoal para a oficina a ser executada com os alunos é obsoleto e fora do horizonte valorativo deles pelo fato de não vivenciarem a comunicação por meio desse tipo de gênero discursivo no cotidiano atual.

Por fim, no módulo seis, sobre produção de escrita, o Curso/Livro Práticas de Alfabetização lança mão das seguintes estratégias a serem executadas pelos professores: escrita emergente, escrita de letras, escrita da palavra, ditado de palavras, escrita compartilhada, oficina do escritor e escrita independente. Percebemos a orientação sintética dessas estratégias, que partem do elemento menor (escrita de letra) para o maior (produção de texto/historieta na escrita independente). As reflexões

referentes a esse módulo dialogam com aquelas feitas sobre os módulos anteriores, considerando a discussão sobre gêneros e a produção de escrita de forma mecânica e descontextualizada.

É fato que em toda a literatura que compõe a PNA não se faz menção à produção de gêneros textuais das esferas de circulação das crianças em alfabetização. Em seu lugar, utiliza-se o termo produção de escrita, que é pouco abrangente e tanto limitador, pois a escrita por si, pode inclusive representar sentenças discursivas sem sentido nos contextos vividos e vivenciados pelas crianças que estão a ser alfabetizadas.

Há, portanto, a defesa na PNA da escrita como código, em termos estruturalista da língua, como observamos no curso em questão:

Escrever, inicialmente, significa transitar entre o código oral — dos fonemas — e o escrito — dos grafemas. Neste capítulo, trabalharemos a escrita emergente, a escrita propriamente dita e a redação. Essa última habilidade, mais avançada, exige a capacidade de reunir ideias, estruturar textos e escolher palavras. (BRASIL, 2021, p. 227).

Ou seja, a língua escrita é tida como uma atividade linear e escolar assentada no código. Porém, em torno da língua como código, há pesquisas e discussões que desmistificam esse conceito estruturalista, tendo em vista a alfabetização na perspectiva sociointeracionista como apontam Moraes (2005) e Soares (2016), os quais atentam para o termo Sistema Notacional em detrimento de Código Linguístico. Este tem sido presente no discurso de pesquisadores, sobretudo linguistas.

Além do mais, Mortatti (2019) aponta que a PNA propõe a prática mecânica da alfabetização, padronizado as formas de ensinar pelo método fônico, como se as formas de aprender fossem homogêneas. Cabe aqui recorrer a Soares (2016; 2020) que advoga a respeito do ensino e da aprendizagem no ciclo de alfabetização: é preciso alfabetizar com método, com métodos, pois na sua heterogeneidade formativa, cultural, ideológica e mesmo biológica, as crianças em alfabetização podem aprender a escrita de maneiras diferentes, o que exige do professor métodos distintos.

Para (2022), a PNA, ao ignorar o que o educando traz consigo, acaba por defender uma visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem. Nesse sentido, “explicita uma organização da alfabetização que parte do supostamente mais simples para estágios mais complexos, o que desconsidera o alfabetizando em seus interesses, bem como reafirma uma lógica bancária de educação em que cabe ao adulto transmitir o conhecimento” (PRATS; MARTINS FILHO, 2022, p. 8).

Assim, o discurso de aparente neutralidade em que se apoia a PNA reflete e refrata a sua recepção pelos professores alfabetizadores, tomando as enunciadas evidências científicas como verdade a serem seguidas, ainda que recontextualizadas pela força de seus horizontes valorativos, no processo de tomar a palavra para si, tornando-a palavra própria-alheia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo tomamos os conceitos de horizonte valorativo, que caracteriza a visão de mundo bem como os limites exotópicos do sujeito ativo-responsivo e; palavra alheia, no sentido da palavra dada por outrem e quando tomada para si, pelo eu, torna-se palavra própria-alheia no movimento de criação, recriação dos enunciados vivos, que dialoga com o que nomeamos de recontextualização no campo das políticas educacionais, de formação de professores e de alfabetização. Dentro desta seara, buscamos discutir as relações dialógicas tomando o discurso posto no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), consideramos que essas relações existem pela natureza próprias da linguagem, sem incorrer, todavia, num movimento pacífico.

Assim, no próprio movimento discursivo, o que é posto no Curso Práticas de Alfabetização tem a potência de reconfiguração pelos professores alfabetizadores que tendem a fazer mais do que o discurso oficial propõe, pois no contato das palavras dadas com os horizontes valorativos destes professores, surgem as palavras criadas ou recriadas por eles. Ou seja, embora o Curso Práticas de Alfabetização, tal qual está organizado conforme apresentado na seção 3 deste trabalho, no viés prescritivo, impositivo, nas práticas didático-pedagógicas dos professores alfabetizadores, que dele participaram, pode haver acréscimos à política, supressões, adaptações.

Reafirmamos que, embora a PNA e, conseqüentemente, o Curso Práticas de Alfabetização, vista a tônica de política de rompimento com as políticas anteriores e os estudos desenvolvidos nos últimos trinta anos acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, não deixa de possuir natureza dialógica, tendo em vista que até no silêncio/silenciamento ou negação, há relação dialógica. A palavra violência para negar qualquer outra palavra, antes de tudo dialoga com a sua existência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto 9.765**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Portaria nº 280**. Brasília: MEC, SEALF, 2019c.
- BRASIL. **Práticas de alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias**. Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021a.
- BRASIL. **Práticas de alfabetização: Livro de Atividades**. Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021a.
- FRADE, I. C. A. S. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 111-119.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: a apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos-SP, v. 7, n. 3, 2019, p. 17-51.
- PRATS, E. E.; MARTINS FILHO, L. J. A (im)pertinência político-pedagógica do conceito de alfabetização expresso na atual Política Nacional de Alfabetização: reflexões à luz de Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém-PA, v. 16, n. 34, 2022.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 8

LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA:

EXPLORANDO A LEITURA DO TEXTO EM *SIGNWRITING* COM FOCO NO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

José Sinésio Torres Gonçalves Filho

Marianne Rossi Stumpf

Alexandre Melo de Sousa

O texto é um acontecimento, uma realização que gera conexões entre texto e sujeito em seus aspectos sociais, históricos e culturais, considerando seus objetivos e conhecimentos com fins interacionais (KOCH; ELIAS, 2016). A leitura é um processo que envolve não somente o ato de ler uma palavra escrita, mas o mundo circundante, o que significa levar em conta os aspectos sócio-histórico-culturais (FREIRE, 1985). Nessa perspectiva, a concepção de leitura atual focaliza o leitor, o autor e o texto para a construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2021).

Este trabalho volta-se para entender como os sistemas de conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional contribuem para a produção de sentido na leitura de textos escritos na Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Essa temática é importante porque essa língua não existe somente em sua perspectiva sinalizada (visual-espacial), mas ela também pode ser materializada em textos escritos tanto por surdos conhecedores da Escrita de Sinais (*Signwriting*) como por profissionais e estudantes atuantes na área.

Os sinais podem ser registrados no papel sem a necessidade de se recorrer a técnicas de descrição do sinal. O registro direto da Libras, no papel, se dá por meio de sistema linguístico próprio e necessita ser lido e compreendido por meio de sistema de conhecimentos, como qualquer outro texto escrito. Atualmente, há várias pesquisas relacionadas à escrita de sinais.

O objetivo geral deste capítulo é mostrar como o conhecimento linguístico pode ser explorado no trabalho com a leitura do texto *Lenda da Vitória-Régia*, em *Signwriting*. Para isso, discutiremos o que é leitura (em línguas orais e em línguas de sinais) e, conseqüentemente, o que é compreensão leitora; em seguida, exploraremos o conteúdo do texto *Lenda da Vitória-Régia*; e, por fim, descreveremos os três tipos de conhecimento envolvidos no processo de leitura e destacaremos o conhecimento linguístico. Importante ressaltar que os conhecimentos enfatizados neste texto são preliminares e podem ser adaptados por professores de diferentes níveis a depender dos conhecimentos dos alunos quanto à língua de sinais e quanto ao sistema de escrita de sinais.

LEITURA E COMPREENSÃO

Segundo Koch e Elias (2026, p. 32), *texto* é concebido como sendo “[...] uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional”. Diante de um texto escrito, o processamento textual por parte do leitor ativa sistemas de conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional (KOCH; ELIAS, 2021). E essa perspectiva de texto certamente pode ser aplicada aos textos escritos em Língua de Sinais (LS).

O conhecimento linguístico considera o conhecimento referente à gramática e ao léxico da língua (KOCH; ELIAS, 2021). Esse conhecimento é observado, tanto em línguas orais, quanto em línguas sinalizadas. As LSs possuem todos os níveis de análise linguística (QUADROS, 2019), sendo de modalidade visual-espacial, em que as mãos e as expressões faciais e corporais produzem a informação, e os olhos as captam. Trata-se de gestos organizados em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua (QUADROS; KARNOPP, 2004). A iconicidade é um dos aspectos das LSs, os sinais “são símbolos/caracteres abstratos, complexos e finitos, que permitem a construção de infinitas sentenças”. (SILVA, 2009, p. 17).

Stokoe (2005), linguista e pesquisador americano que se interessou pelo estudo das LSs, em especial pela Língua Americana de Sinais (*American Sign Language – ASL*), comprovou que os sinais tinham três partes independentes: localização, configuração de mão e movimento. Estudos recentes apontaram outros parâmetros constituintes dos sinais: orientação de mão e expressões não manuais (SILVA, 2009). Os estudos de Stokoe possibilitou entender que as LSs possuem representação, gramática e léxico baseados na visualidade.

A Libras pode ser escrita e grafada por meio do *SignWriting* (sistema de escrita das línguas de sinais), segundo Gonçalves Filho (2018). Por isso é comum usarmos a expressão escrita de sinais para nos referirmos a textos escritos baseados nesse sistema de escrita. Desse modo, faz-se necessário conhecer a língua e sua estrutura linguística, as regras de escrita escolhidas pela comunidade linguística em questão, o que se aplica à comunidade surda e à escrita de sinais – que possui um sistema próprio de regras (BARRETO; BARRETO, 2015).

O conhecimento enciclopédico refere-se aos conhecimentos gerais, às vivências pessoais e aos eventos compartilhados por uma sociedade em um determinado tempo e espaço; conhecimento esse que permite a produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2021). Considerando as experiências de Surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, destacamos que a cultura surda – construída nos processos sociais dos sujeitos surdos, com suas experiências visuais e sua língua – constituem o ser surdo (STROBEL, 2009).

Já o conhecimento interacional trata da leitura que focaliza o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construir os sentidos (KOCH; ELIAS, 2021). Uma das áreas abordadas na perspectiva desse conhecimento é o gênero, que comporta a escrita e fornece a ela forma e função do texto. O leitor precisa entender a função do texto e compreender o gênero textual usado (MARCUSCHI, 2008).

Atualmente, a produção escrita em Libras vem crescendo. Sousa, Garcia e Lima (2019) fazem um apanhado da presença do componente curricular Escrita de Sinais, nos cursos de Letras Libras espalhados pelo país. Lima (2022), por sua vez, mostra o papel do componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de Licenciatura em Letras Libras da Região Norte do Brasil, especificamente. Os participantes da pesquisa de Lima (2022) – professores surdos e ouvintes – relatam a importância do conhecimento do registro escrito em Libras para a valorização da cultura e da identidade surda.

Da mesma forma, estudos como os de Stumpf (2005) e Wanderley (2017) têm destacado a Escrita de Sinais, inclusive como referências para as áreas de letramento de surdos e perspectivas descritivas e aplicadas da Escrita de Sinais. Em escrita de sinais, há piadas, lendas, contos, poemas desenvolvidos no âmbito da Literatura Surda e adaptações sobre a vida surda a partir de contos, lendas, fábulas, piadas, poemas surdos, entre outros (KARNOPP, 2010).

Com respeito ao gênero textual, destacamos, para fins desta pesquisa, a *Lenda da Vitória-Régia*. O objetivo de uma lenda é “[...] explicar acontecimentos que teriam causa desconhecidas. Na busca do maravilhoso, o ser humano sempre procurou dar sentido à movimentação dos astros, à migração de animais, aos fenômenos naturais, etc” (COSTA, 2009, p. 139).

No caso da lenda em questão, trata-se de uma narrativa baseada no imaginário popular amazônico. Daremos atenção ao sistema de conhecimentos que permite a leitura e a compreensão de textos escritos em Libras, com o uso de uma versão adaptada para a cultura surda da *Lenda da Vitória-Régia*, que se encontra escrita em Libras. Dela destacaremos trechos que dialoguem com as teorias já apresentadas referentes aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional que são necessários para a construção do sentido durante a leitura.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa com um tipo de realidade que não pode ser registrada e entendida por meio de quantidade (MINAYO, 1994), além de estabelecer a relação entre o mundo real e o pesquisador, valorizando sua subjetividade diante do mundo objetivo que está sendo analisado (FARIAS-FILHO; ARRUDA-FILHO, 2013).

Sobre a análise de dados, foram selecionadas publicações científicas recentes que abordam teoricamente a leitura e a produção de sentido, com conceitos relacionados aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, além da escrita de sinais. Tais conceitos são aplicados, de forma prática, a partir do texto escrito em Libras: a *Lenda da Vitória-Régia*.

A lenda apresentada neste estudo faz parte da obra *Onze histórias e um segredo: desvendando as lendas amazônicas*, de Taísa Aparecida Carvalho Sales (2016), sendo a *Lenda da Vitória-Régia* uma versão adaptada à cultura Surda. A Figura 1 nos apresenta essa obra.

Figura 1: *Lenda da Vitória-Régia* (capa)



Fonte: Adaptado de Rodrigues (2016).

A obra de Sales (2016) está organizada em textos verbais, com a escrita em Língua Portuguesa (LP), com escrita e filmagem em Libras e com textos não verbais e gravuras. A *Lenda da Vitória-Régia* foi adaptada para a cultura surda e apresenta sua versão escrita em Libras no Apêndice deste capítulo.

LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA ADAPTADA À CULTURA SURDA

A Literatura Surda retrata a cultura surda, demonstrando a vida dos Surdos na sociedade. Desse modo, no que se refere ao uso da Libras, “[...] as personagens surdas evidenciam o valor da língua para os surdos, um valor internalizado” (MORI; PISSINATTI, 2020, p. 126). De modo mais amplo, “Há uma perspectiva positiva em ser surdo e ênfase em seus valores linguístico-culturais [...]” (MORI; PISSINATTI, 2020, p. 119). No que se refere à literatura surda baseada e produzida na região amazônica, trata-se de um “[...] construto cultural e regional, [que] tem traços específicos de uma cultura particular” (MORI; PISSINATTI, 2020, p. 121).

Não estamos falando somente de histórias criadas em Libras – sob uma perspectiva oral dessa língua – mas também em sua modalidade escrita. A escrita em Libras possibilita o registro das características naturais das LSs. Assim, o surdo, ao fazer/ver um sinal, ele tende a escrevê-lo da forma como está sendo sinalizado (GONÇALVES-FILHO, 2018).

Conforme a lenda adaptada, Naara era bela, como nenhuma outra índia e atraía a atenção de jovens guerreiros indígenas, que apenas contemplavam sua beleza, mas não

queriam casar com ela por ser surda. Sua mãe a abandonou, por medo de ser perseguida por ter uma filha surda. Naara foi protegida pelo grande pajé da tribo, o único com quem ela conseguia se comunicar, por meio de gestos.

A índia Naara sempre fazia seus passeios à noite, porque tinha medo de ser atacada durante o dia, e suas noites favoritas eram as de lua cheia. Ela se deslumbrava com a beleza da lua. O pajé, percebendo que Naara estava diferente, pois, durante o dia ficava quieta e de noite ficava animada para passear a beira do rio, em uma dessas noites, a seguiu e viu na beira do rio, olhando encantada para a Lua. Então, ele a chamou e contou a história da Lua. Explicou que a Lua era, na verdade, um grande guerreiro chamado Jaci, e que as estrelas no céu eram as moças que Jaci buscou aqui da Terra para viver junto com ele. Naquele momento o pajé não sabia que Jaci já havia conquistado o coração da jovem índia Surda.

Certa noite, Naara adormeceu na beira do grande Rio Negro e, numa mistura de sonho e magia, Jaci falou com ela por meio da Língua de Sinais. Nesse momento, Tupã permitiu que os dois conversassem, mas Jaci percorria toda a Terra em busca de moças belas, e Naara nunca mais conseguiu encontrá-lo. A jovem índia Naara queria transformar-se em estrela e viver junto ao seu guerreiro, por isso passava todas as noites a perseguir a lua e fazia de tudo para atrair a atenção de Jaci, rogando a Tupã que trouxesse novamente seu amado Jaci. Nada adiantou. Naara passou a não comer mais e vivia triste.

Por mais uma noite, Naara foi vagar pela beira do rio e, já cansada, olhou para a água que refletia toda luminosidade e resplendor da lua e pensou que Jaci estava ali na água, para buscá-la. Assim, ela se jogou nas águas profundas, buscando encontrar Jaci. Desse dia, em diante, Naara nunca mais foi vista. O pajé e todos os guerreiros a buscaram por muito tempo, mas não a encontraram. Jaci, guerreiro vaidoso, sentia falta da índia Surda que vivia a contemplá-lo e resolveu transformá-la em uma estrela diferente, a grande estrela das águas amazônicas: a vitória-régia. Por isso, a vitória-régia se abre durante a noite, para receber os raios do luar e, assim, viver sua história de amor.

Diante do texto em Libras, que conhecimentos seriam necessários para que os surdos lessem e compreendessem a *Lenda da Vitória-Régia*? Podemos dizer que são os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. A seguir, vamos destacar alguns aspectos referentes a esses conhecimentos, exemplificando-os com trechos do texto escrito em Libras dessa lenda.

OS CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO LEITORA

O processo de leitura é aprendido. Segundo Solé (1998, p. 172), ler “significa aprender a encontrar sentido [...] Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”. Desse modo, entendemos que o leitor aprende a desenvolver suas habilidades de leitura, acionando diversos tipos de conhecimentos e extrapolando a simples decodificação do material escrito. Embora a

leitura passe pela decodificação, para a construção dos sentidos dos textos o leitor precisa ir além.

Garcez (2001, p. 23) assim define leitura:

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

De acordo com Koch e Elias (2021), o leitor, para construir os sentidos dos textos, ativa sistemas de conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional. Esses conhecimentos serão descritos a seguir, mas é válido lembrar que as autoras não faziam referência à leitura de textos em Libras. Aqui, faremos essas relações.

Deixaremos o conhecimento linguístico por último, uma vez que é o foco do nosso estudo e nos deteremos mais nele, apresentando exemplos extraídos da obra *Lenda da Vitória-Régia* – como anunciado na introdução deste texto.

CONHECIMENTO INTERACIONAL

O conhecimento interacional, como dissemos, aborda o conhecimento dos gêneros textuais. Silva (2019) desenvolveu uma pesquisa sobre os gêneros da esfera acadêmica materializados em língua brasileira de sinais (Libras), com foco a análise do gênero aqui investigado à luz da perspectiva bakhtiniana. Essa investigação mostrou que os gêneros textuais podem ser descritos em sua forma e função em línguas sinalizadas.

No caso específico deste texto, o surdo, ao ter contato com o gênero textual *lenda*, especificamente das lendas Amazônicas, necessita compreender o objetivo desse texto e fazer associações a conhecimentos mais amplos sobre a realidade local (que seria o conhecimento enciclopédico). Massaud (2013, p. 268) explica que a lenda “designa toda narrativa em que um fato histórico se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular [...] e faz apelo ao sobrenatural.”

O leitor precisa partir dos conhecimentos sobre a função do gênero lenda e como se materializa na escrita de sinais. Além disso, precisa observar em que contextos esse gênero textual circula.

Assim, é importante que o leitor compreenda as especificidades das lendas indígenas da Amazônia e sua importância na construção da identidade cultural dos povos tradicionais.

CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO

O conhecimento enciclopédico, de acordo com Koch (2003), é o conhecimento do mundo acumulado na memória de longo prazo do leitor. Esse tipo de conhecimento

relaciona-se à especificidade do texto e contribui para que o leitor organize sua estrutura cognitiva e, posteriormente, interaja com o texto.

No caso do texto que utilizamos neste estudo (a *Lenda da Vitória-régia*), o leitor acionará conhecimentos prévios sobre, por exemplo, a planta aquática vitória-régia, que possui folhas largas e tem uma flor que desabrocha à noite. De acordo com Pasquale (2009), trata-se de uma “Planta aquática ornamental, [...], da região amazonense, conhecida pelo tamanho excepcional de suas folhas flutuantes e pelo tamanho e beleza de suas flores.”

Na perspectiva da lenda, essa planta tem essa característica pelo modo como surgiu. A planta é aquática, pois foi criada a partir do corpo de uma índia que morreu nas águas dos rios amazônicos. É noturna, porque a índia morreu de noite, em busca do reflexo da lua na água. A índia acreditava que a lua era o deus Jaci e que as estrelas, ao redor da lua, eram índias que foram escolhidas por Jaci. A índia queria ser uma estrela e buscava, sem cessar, atingir a lua, mas não conseguia. Então, ao ver o reflexo da lua no rio, a índia se jogou e se afogou. Em recompensa ao seu esforço, o deus Tupã a transformou em uma estrela diferente, uma estrela das águas, com folhas largas o suficiente para receber o brilho da lua e com uma flor que desabrocha à noite, para encontrar a lua.

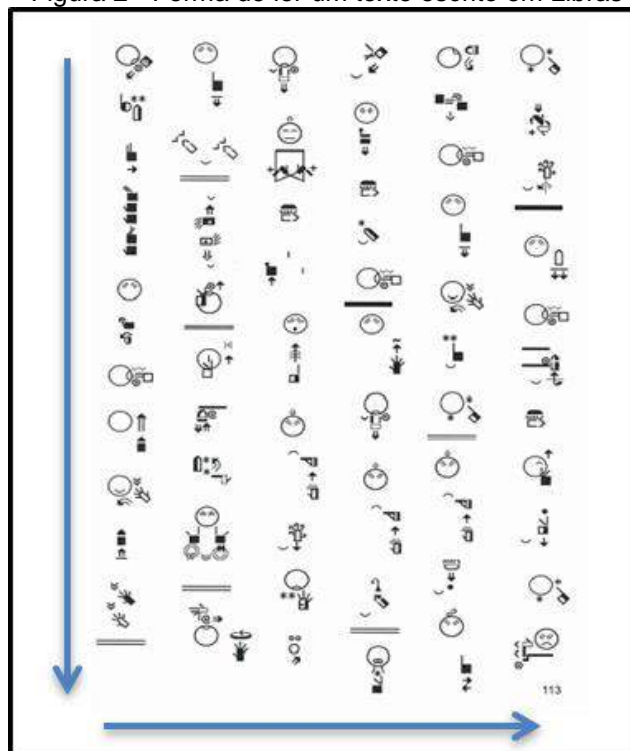
O conhecimento sobre as personagens dessa narrativa, como os índios, os elementos da natureza e os deuses e suas relações entre si e com a natureza, sob a ótica indígena, ajuda a compreender o texto escrito que está sendo lido. Por ser uma obra adaptada, é necessário que o leitor perceba que há uma narrativa original, que foi transformada em alguns trechos para atender às especificidades da cultura surda. Isso explica o porquê da obra adaptada apresentar questões e características marcantes da realidade do surdo, como o uso de gestos na comunicação, uma interação social limitada a poucos e a discriminação por parte de outros membros da comunidade indígena.

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

O conhecimento linguístico envolve o conhecimento gramatical, lexical e também o conhecimento relacionado às regras da escrita em Libras (*Signwriting*). Aqui, vamos dar ênfase ao conhecimento das regras gráficas do *Signwriting*.

A escrita é uma representação da língua por meio de signos gráficos e que tem como suporte o espaço, que a conserva (DUBOIS *et al.*, 2014). Desse modo, a escrita Libras se dá no suporte textual da folha de papel em branco, por exemplo, e os signos gráficos são dispostos em colunas, que devem ser lidos de cima para baixo e da esquerda para a direita (Fig. 2).

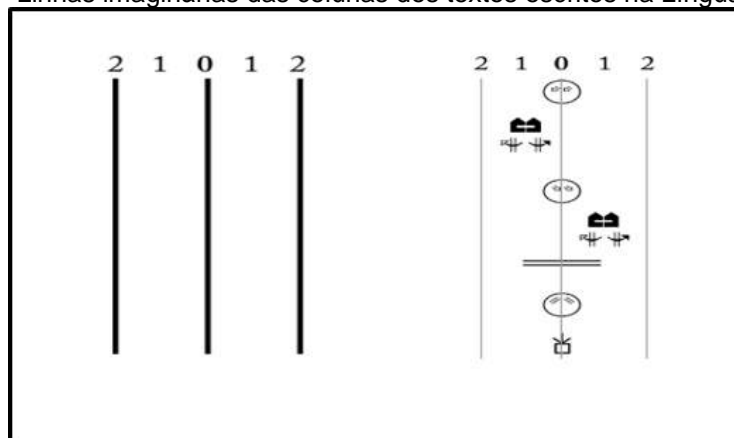
Figura 2 - Forma de ler um texto escrito em Libras



Fonte: Elaborado pelos autores.

Barreto e Barreto (2015, p. 173) explicam que a escrita é desenvolvida em colunas porque “(1) o corpo humano está naturalmente na vertical [...], os olhos lerão os sinais com mais facilidade [...]. (2) é mais fácil registrar e retornar as alterações de posição do corpo e também os referentes estabelecidos”. Para os autores, a coluna possui três linhas imaginárias porque: uma marca o centro do corpo, onde se localizam as mãos, a cabeça e o tronco, e isso permite perceber mais facilmente as mudanças na posição do corpo; as outras duas linhas, situadas à direita e à esquerda da linha central, servem para referenciar as mãos e o corpo. Essa disposição da escrita, no papel, facilita a percepção do uso do espaço de sinalização tanto na leitura quanto na escrita.

Figura 3 - Linhas imaginárias das colunas dos textos escritos na Língua de Sinais



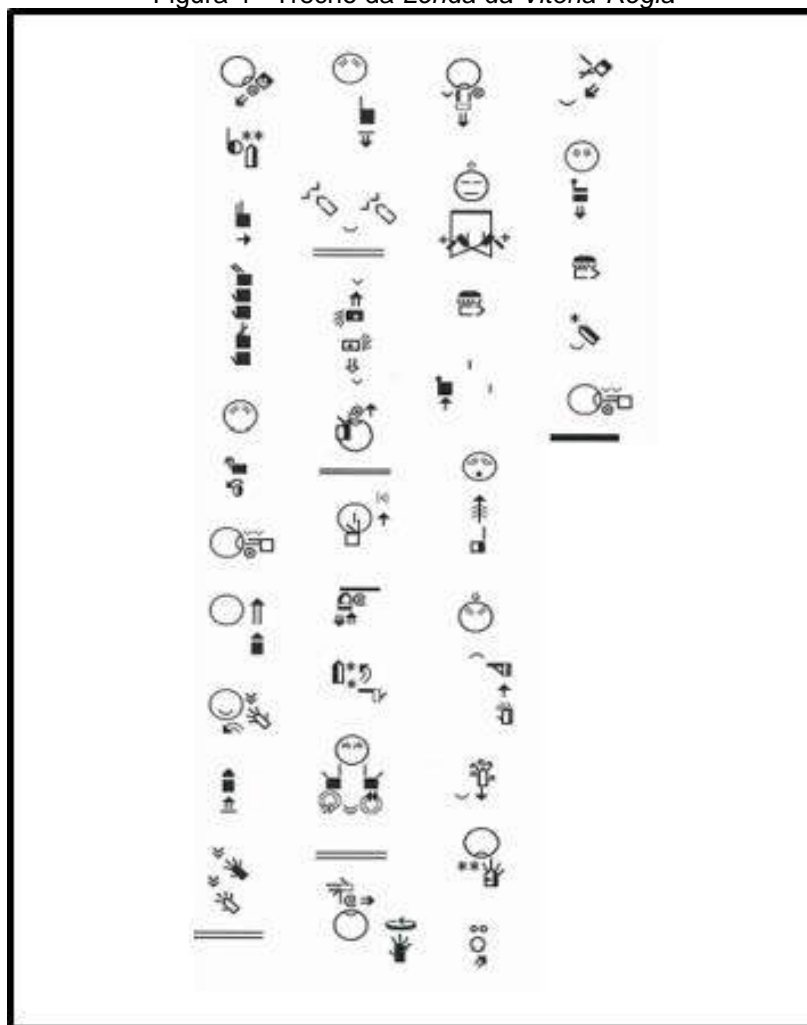
Fonte: Barreto e Barreto (2015).

Nos textos escritos em Libras, os sinais são representados por signos gráficos chamados de glifos. O glifo é a “unidade mínima de um elemento específico de escrita, [...] faz parte do processo de criação na composição de um texto como design gráfico em geral [...]”. (BARBOSA, 2017, p. 7). Portanto, cada glifo é disposto em uma folha de papel em branco, de cima para baixo, formando uma coluna, e cada coluna é disposta no papel da direita para a esquerda.

No que se refere à leitura do texto escrito em Libras, cada glifo, dentro dos elementos linguísticos, referem-se a parâmetros constituintes dos sinais em LSs, como: Configuração de Mão, Movimentos, Locação, Orientação e Expressão facial e corporal.

A Figura 4 apresenta uma frase em Libras retirada de a *Lenda da Vitória-Régia*, que terá alguns aspectos linguísticos analisados a partir de agora para que possamos compreender melhor os parâmetros linguísticos da Libras escritos.

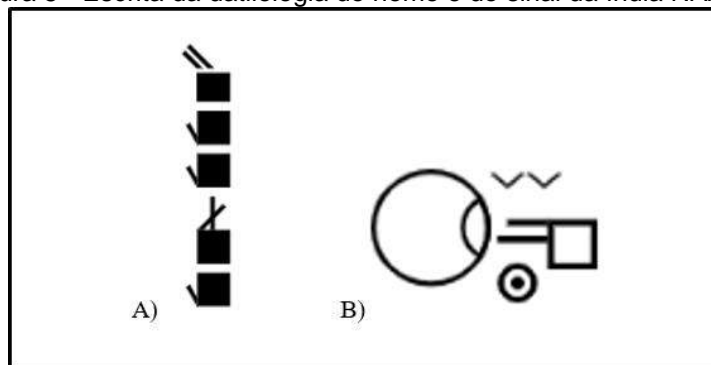
Figura 4 - Trecho da *Lenda da Vitória-Régia*



Fonte: Rodrigues (2016).

No texto escrito em Libras da *Lenda da Vitória-Régia*, encontramos glifos referentes à datilologia do nome da índia Naara, a saber: N-A-A-R-A e seu sinal, ilustrado a seguir.

Figura 5 - Escrita da datilologia do nome e do sinal da índia NAARA.



Fonte: Rodrigues (2016).

Podemos destacar os seguintes parâmetros linguísticos: Configuração de Mão, Movimento, Locação, Orientação da Mão e Expressão Facial e Corporal, bem como o Tipo de Contato, conforme Figura 6, a seguir:

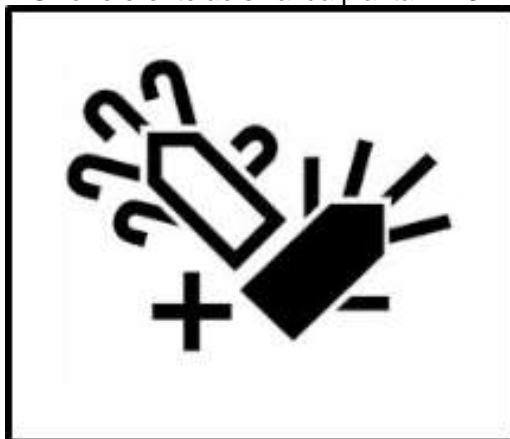
Figura 6 - Parâmetros linguísticos da Libras no sinal da índia NAARA

Configuração de Mão	Movimento	Locação	Orientação de Mão	Expressão Facial e corporal	Tipo de Contato
Grupo 2	Movimentos de dedos - Flexão e extensão dos dedos na Articulação Proximal	A face bochecha	Palma da mão para corpo	Não tem efetividade de emoção e nem corporal	Escovar

Fonte: Elaborado pelos autores

Para conseguir ler textos escritos em Libras, é importante que o leitor já seja fluente nessa língua. Isso facilita a reprodução do sinal na hora da leitura. A Figura 7 mostra o sinal da VITÓRIA-RÉGIA.

Figura 7 - Glifo referente ao sinal da planta VITÓRIA-RÉGIA



Fonte: Adaptado de Rodrigues (2016).

A Figura 7 refere-se ao glifo da planta vitória-régia e mostra que as duas palmas das mãos são opostas: a palma da mão esquerda para baixo, e a palma da mão direita para cima, com os dedos da mão esquerda abertos e os dedos da mão direita curvos. A mão esquerda refere-se à raiz e a mão direita, à flor da planta. É importante lembrar que textos escritos em Libras podem apresentar variações linguísticas, ou seja, um sinal em uma determinada região pode ser diferente de outra, como apresentado na Figura 8, abaixo:

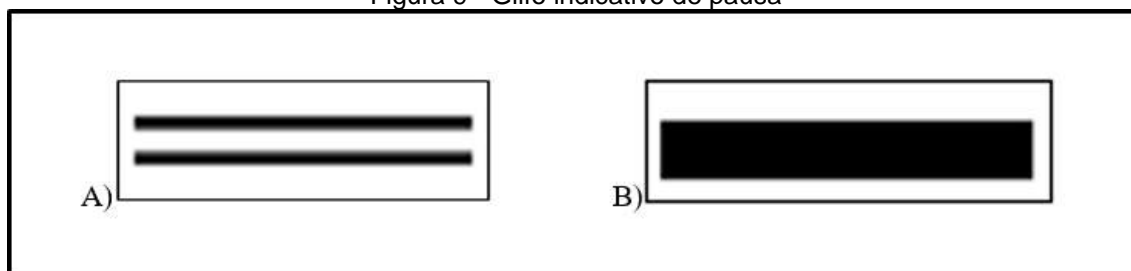
Figura 8 - Escrita em Libras da planta VITÓRIA-RÉGIA



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de *Signpuddle*.

É possível ainda, por meio da escrita da Libras, registrar pausas. Um par de linhas finas representa uma pausa breve (Fig. 9-A), glifos esses presentes nas 1ª e 2ª colunas da Figura 5, já apresentada. Um traço mais forte (Fig. 9-B) indica uma pausa mais longa, para marcar ou para dividir o texto, mostrando a continuidade de uma temática, mas com uma relativa mudança de ideia.

Figura 9 - Glifo indicativo de pausa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que o Conhecimento Linguístico dos sinais da Libras e da representação gráfica desses sinais, por meio dos glifos da escrita de sinais, são indispensáveis para a leitura e para a compreensão de textos escritos em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi mostrar como o conhecimento linguístico pode ser explorado no processo de leitura. Para isso, utilizamos o texto *Lenda da Vitória-Régia*, em *Signwriting*. Para atingir nosso objetivo, exploramos o que constitui o ato de ler e de compreender um texto (produzir sentidos), destacando a necessidade de explorar os sistemas de conhecimentos – destacados por Koch e Elias (2021).

Os Sistemas de Conhecimentos – que envolvem os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional – contribuem para a produção de sentido na leitura de textos escritos em Libras. Conhecer as regras linguísticas da escrita de sinais é indispensável para decifrar o código escrito. Entretanto, esse conhecimento, por si só, não é suficiente para a leitura e para a compreensão de tais textos. É importante trabalhar com os três tipos de conhecimento.

Sobre a escrita de sinais em âmbito do conhecimento linguístico, é importante que o leitor conheça a Libras e o processo de sinalização viso-espacial dessa língua, com seus parâmetros, quais sejam: Configuração de Mão, Movimento, Locação, Orientação das Mãos e Expressão Facial. Em relação ao Conhecimento Enciclopédico, é importante conhecer a temática abordada e, em sobre o Conhecimento Interacional, com foco no gênero textual, é necessário conhecer a função desse gênero.

Assim, o texto deve ser considerado como um todo e não apenas como produto a ser decifrado em seus aspectos linguísticos, mas como um sistema de atividades para que as produções textuais escritas tenham verdadeiro significado na prática da leitura e da compreensão textual escrita (KOCH, 2003).

A Libras pode ser escrita de forma direta, sem necessariamente ter que passar por processo de glosas, ou seja, com o uso de palavras da LP e com símbolos diversos. Esse conhecimento não deve ser reservado apenas aos surdos sinalizantes da Libras, mas para qualquer pessoa que faz uso dessa língua. Desse modo, pesquisas voltadas para a leitura e para a compreensão de gêneros textuais escritos em Libras são indispensáveis para o desenvolvimento educacional de surdos e para proporcionar uma formação adequada de profissionais que atuam com a Libras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução do trabalho**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BARBOSA, G. O. A etimologia de estudos de terminológicos referentes à escrita de sinais. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 21, p. 1-27, maio 2017b. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20de%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Vol. 1, 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA-FILHO, E. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GIL, A. G. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES FILHO, J. S. T. **Signwriting da linguagem matemática para o ensino de geometria plana**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13876>. Acesso em: 30 mar. 2022.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas-RS, v. 19, 2010, p. 155-174.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. *In*: BATISTA, R. O. (Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 31-44.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LIMA, I. Q. **Formação de professores de Escrita de Sinais nos cursos de Letras Libras na região Norte do Brasil**. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.


MASSAUD, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.


MORGADO, M. Literatura em Língua Gestual. *In*: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas-RS: Ed. Ulbra, 2011.

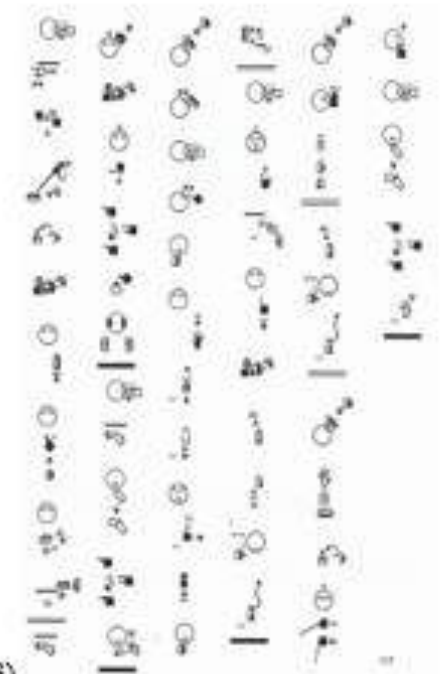
MORI, N. N. R.; PISSINATTI, L. G. Literatura surda na região amazônica: o ambiente educacional como espaço da construção da identidade a partir da experiência estética. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, v. 25, n. 54, p. 117-132. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000200117&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2022.


- MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda: experiência das mãos literárias**. 2016. 234 f. (Tese) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2016.
- PASQUALE, C. N. **Dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo Professor Pasquale**. Rio de Janeiro: Ed. Gold, 2009.
- QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RODRIGUES, S. M. A lenda da Vitória-Régia. In: SALES, T. A. C. (Org.). **Onze histórias e um segredo: desvendando as lendas amazônicas**. Ilustrações de Edilson Morais da Silva. Manaus: Damir Pacheco Souza, 2016. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs13/sw1202_Onze_Historias_e_um_Segredo_Desvendando_as_Lendas_Amazonicas_1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: signwriting**. 2009. 134 f. (Dissertação). Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92266>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- SILVA, R. C. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise**. 241f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; LIMA, I. Q. A disciplina Escrita de Sinais nos cursos de Letras Libras. **Revista Arqueiro** - INES, Rio de Janeiro, v. 39, 2019, p. 36-53.
- STOKOE, W. Sign Language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, 2005.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- WANDERLEY, D. **A classificação dos verbos com concordância da Língua Brasileira de Sinais: uma análise a partir do SignWriting**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

APÊNDICE – TRECHOS DA LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA, DE SALES (2016)

1) 

2) 

3) 

4) 

CAPÍTULO 9

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

*Flávia Elisa de Carvalho Fortes
Larissa de Cássia Héllen Honório
Celso Ferrarezi Júnior*

Este capítulo tem a proposta de apresentar considerações relevantes sobre a importância da avaliação realizada no espaço escolar, cuja meta central deve ser o de integrar o processo de ensino e aprendizagem e redirecionar os objetivos e as estratégias desse processo.

As reflexões propostas caracterizarão a importância de a avaliação educacional estar a serviço do aluno, de seu conhecimento e de sua experiência, sendo que deverá estar calcada em aspectos qualitativos.

A avaliação escolar constitui-se um aporte ao processo de ensino e aprendizagem, um instrumento de orientação para o planejamento docente e para que o aluno avance em sua escolarização.

Em suas diversas interfaces, a avaliação educacional deverá estar direcionada para o processo de ensino e aprendizagem e para as concepções atuais de mundo e educação. Para tal, ao redimensionar a ação pedagógica, alinha-se a assumir caráter processual, formativo, participativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico. A função avaliativa precisa estar além da simples constatação de que o aluno sabe e da ação pedagógica docente. Ela precisa revestir-se de identidade, de significados e de ajustes constantes para que a ação-reflexão-ação sobre o trabalho docente tenha sucesso e qualidade.

A prossecução do estudo com o tema avaliação utilizou-se de revisão de literatura e da pesquisa bibliográfica, feita em fontes primárias e secundárias, considerando-se o Google Acadêmico e o Scielo, como base para os dados coletados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação é um elemento fundamental e inseparável da prática educativa, que permite obter, em cada momento, informações pertinentes que facilitam a tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2005), a avaliação é um conjunto de procedimentos didáticos que visam à melhoria do objeto avaliado, como forma processual. Assim, não deve ficar restrita a um único momento, mas sim estender-se ao longo de todo o processo educativo, de forma sistemática e global. De um lado, a avaliação deve indicar quais objetivos estão sendo alcançados e de outro, quais objetivos, em grau de profundidade, como, quando e por que implicam problemas ou erros.

O olhar avaliativo deverá servir para o acompanhamento do desenvolvimento e reflexão sobre o cotidiano do trabalho pedagógico e ser norteador da ação pedagógica docente. É necessário, portanto, adotar a avaliação como um instrumento que ofereça parâmetros para acompanhar os processos coletivos e individuais, sendo, ao mesmo tempo, diagnóstico sobre o que foi possível construir com as interlocuções (professor/aluno, aluno/aluno) e de prognóstico para o planejamento e ajuste de ações futuras.

No olhar de Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos”. Pode-se ver a intencionalidade do autor ao enfatizar que uma concepção de avaliação envolve os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: professor e alunos, o que encaminha ambos para uma prática reflexiva sobre as atividades educacionais. Assim, a avaliação tem a função de subsidiar o professor a perceber qual seria o melhor modo de avaliar os educandos.

Na perspectiva de construir uma escola cidadã, logo democrática, a avaliação é considerada um instrumento auxiliar indispensável no processo de aprendizagem.

Fazendo-se um recorte na trajetória social e educacional, visualizamos que a avaliação, no início da humanidade, era adotada como prática seletiva para exercer um determinado trabalho ou era aplicada por uma avaliação oral e/ou escrita com fins educacionais. Com a formação das escolas modernas (Idade Média), a avaliação passou a assumir a função verificadora, exame no qual o estudante era submetido com o objetivo de alcançar determinadas notas.

Passando por testes padronizados e objetivos à concepção de avaliação democrática, ancora-se na perspectiva de ser concebida como um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos aos conceitos estudados; às habilidades desenvolvidas. Ação que necessita ser contínua, pois o processo de construção do conhecimento dará muitos subsídios aos educandos para perceber os avanços e dificuldades deles e, assim, rever a sua prática e redirecionar as suas ações, se preciso (LANNES; MAIA, VELOSSO, 2008).

A avaliação é sempre necessária, pois constitui uma condição essencial para a aprendizagem. O desafio é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as necessidades institucionais mais que não fragmente a experiência do aluno.

Refletindo sobre esse processo, é pertinente considerar que:

É a partir da concepção de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica que se estabelece, das orientações da prática educativa e do entendimento da função avaliativa no processo de ensino, que se torna possível delinear procedimentos de avaliação capazes de informar sobre os processos de aprendizagem que ocorrem na trajetória da escolaridade do aluno (CASTRO; MATOS, 1997, p. 71).

Considerando que o conhecimento é construído individual e coletivamente a partir de um processo em que o sujeito interage com a realidade – outras pessoas, ambiente sociocultural, ambiente físico etc., é impossível não construir uma prática pedagógica que está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que

fundamenta as relações cotidianas. Repensar essa prática tendo a realidade como referência significa criar um movimento de construção e desconstrução de avaliações tradicionais.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos, sendo uma tarefa complexa que não se resume à simples realização de provas e atribuições de notas ou ao caráter quantitativo. Gasparin (2011) reflete que:

Tanto o professor, quanto os alunos possuem uma prática social inicial dos conhecimentos antes que se tornem conteúdos escolares. O fato de por em comum, teoricamente, o conhecimento do professor e a realidade dos alunos oferece elementos para uma avaliação prévia que poderá dar um novo sentido tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Este ponto inicial torna-se um marco para avaliar o crescimento do professor e dos alunos, no decorrer e ao final do processo de ensino e de aprendizagem (GASPARIN, 2011).

Se a avaliação é a reflexão transformadora em ação, não pode ser, portanto, estática e possuir caráter de sentença e de classificação. Não existe instrumento de avaliação capaz, por si só, de detectar a totalidade do processo do conhecimento. Por isso, faz-se necessário pensar em instrumentos diversificados e adequados às finalidades a que se destinam para que, conjuntamente, contribuam para uma leitura mais complexa do processo de aprendizagem dos alunos.

No entanto, é preciso pensar na finalidade da avaliação. A avaliação não deve ser vista como um simples verificador de conhecimentos dos alunos, mas como uma oportunidade de, com base em informações coletadas em vários momentos de trabalho, fazer novas e diferenciadas intervenções, ajustes ou modificações do processo educativo. De fato, a avaliação, é uma fonte de informação não só para o professor, mas também para os alunos, que precisam ser informados e orientados quanto a seu próprio processo de aprendizagem (GASPARIN, 2011).

Significa conceber que a avaliação não deve resumir a apenas um instrumento, devendo ser feita em vários momentos e contar com vários instrumentos que permitam um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Andrade (s/d) menciona seu ponto de vista ao elucidar que:

Tenho também que concordar com os atuais sentidos dado a avaliação: mais que quantitativa ela deve ser qualitativa, levando em conta atitudes, aspirações, interesses, motivações, modos de pensar, hábitos de trabalho e capacidade de adaptação pessoal e social do aluno, aspectos intrínsecos e inter-relacionados com a construção do conhecimento (ANDRADE, s/d, p. 2).

Em outras palavras, a avaliação deve ser vista como um elemento fundamental e inseparável da prática educativa, que permite obter, em cada momento, informações pertinentes que facilitam a tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não deve ficar restrita a um único momento, mas sim estender-se ao longo de todo o processo educativo, de forma sistemática e global. Para tal, o professor assume

o papel de investigador dos problemas do enfrentamento dos alunos durante a aprendizagem.

Para Palangana e Galuch (2007, p. 30) citado por Magalhães e Marsiglia (2013, p. 12):

A avaliação é, sem dúvida, um momento significativo dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a princípio, dela advêm os elementos que instruem a continuidade desses processos: a segurança para avançar na discussão de novos conhecimentos, de cuja compreensão depende o desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento; ou, ao contrário, a constatação da necessidade de retomar conceitos, relações, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele, haja vista as dificuldades detectadas. A avaliação é, pois, o parâmetro que orienta o constante ir-e- vir imprescindível ao ensino realizado numa continuidade histórica e à aprendizagem de conteúdos que fazem sentido aos estudantes.

É importante que o professor possa descrever o desenvolvimento de seus alunos em relação ao que estabeleceu como objetivos dentro de um determinado período e planejamento, considerando suas contribuições nas discussões compartilhadas, seus esforços em fazer uso do que foi sendo construído durante o período, o aumento na qualidade reflexiva e crítica em relação ao processo de aprendizagem.

A avaliação deverá ser entendida como mecanismo de diagnóstico das dificuldades e possibilidades, para orientar os próximos passos do processo educativo de forma contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, avaliando o desempenho do aluno ao longo de todo o ano, uma vez que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferenciados.

Por meio do planejamento de ações didáticas, pode-se atender cada aluno em sua particularidade e diferenças, bem como o todo. Para isso, a avaliação deve ocorrer ao longo de todo o trabalho, e ser o mais diversificada possível, envolver métodos que avaliem a participação cotidiana e a introjeção dos conceitos e conteúdos pelos alunos. Assim, deve-se procurar avaliar buscando compreender o progresso cognitivo dos alunos e a sua produção em um processo contínuo, que não apenas avalia individualmente o aluno, mas também o coletivo. Logo,

[...] os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final do período; por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos de ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou sua aprendizagem – a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Acompanhar as atividades e avaliá-las leva-nos à reflexão, com base em dados concretos de como a escola organiza-se para colocá-la em ação no seu projeto político-pedagógico. Destarte, a avaliação deverá ser contínua e considerar que, mesmo os alunos que avançaram pouco em relação ao restante da classe, podem ter obtido grande sucesso em relação ao ponto em que se encontravam no início do processo.

A avaliação não serve apenas para comparar os alunos uns com os outros, mas também para identificar suas necessidades, graus de aprendizagem e suas múltiplas

competências. Por meio do planejamento das ações didáticas, pode-se atender o aluno em suas particularidades.

Sendo assim, o currículo escolar deverá contemplar a proposta de que os alunos possam perceber a necessidade de suas atuações e interações com o que estão vivendo de forma consciente e responsável. Nesta concepção, a escola considera que cada aluno é distinto, diferente dos demais; que aprende de formas diversas e que necessitam ser olhados em suas necessidades e possibilidades particulares de avanço, estabelecendo, na convivência com outros seres e pessoas, as relações afetivas, sociais e culturais. Contempla ainda, que os alunos possuem competências que precisam ser mobilizadas, incentivadas e estimuladas na escola.

Compreendendo as atividades escolares como essenciais na formação das pessoas, por consequência, a avaliação se colocará como instrumento básico desse processo. E se avaliar é indispensável em toda a atividade humana, portanto, é também em qualquer proposta de educação. A avaliação inerente e imprescindível durante o processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação, porque “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. (GADOTTI, 1984, p. 65).

A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos deve estar em sintonia com o planejamento do professor. Ela é parte integrante do projeto educacional da escola, devendo partilhar de seus princípios fundamentais.

Avaliar, portanto, é parte da ação pedagógica, sendo à base da reflexão sobre o processo de aprendizagem. Por isso, deve ser realizada em diferentes momentos, em situações variadas, respeitando a singularidade dos alunos. Deve levar em conta não apenas o que foi aprendido durante a aula, mas tudo o que está sendo aprendido em diversas instâncias e a partir de outras mediações que não sejam só a do educador.

É preciso reconhecer as relações concretas entre a ação educação e a avaliação, e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo, uma vez a mesma só poderá acontecer se estiver ligada às situações didáticas e à bagagem prévia dos alunos mediante os desafios a serem enfrentados (Andrade, s/d).

A concepção de aprendizagem como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido, com sua própria dinâmica, com todos os seus progressos e dificuldades, leva à concepção de ensino como um processo de ajuda na construção realizada pelos alunos. A avaliação do ensino, portanto, não pode e nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem, pois ela é avaliação dos aprendizados significativos e funcionais, sejam quais forem os tipos de conteúdo e vivência que impliquem, assim, conforme Chueiri (2008, p. 52), “A avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica”.

A avaliação é sempre necessária, pois constitui uma condição essencial para a aprendizagem. O desafio é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as

necessidades institucionais mais que não fragmente a bagagem e os conhecimentos prévios dos alunos, em qualquer etapa escolar.

Destarte, o uso da avaliação torna-se uma ferramenta para o trabalho dos docentes, ao configurar possibilidades de um novo olhar reflexivo sobre os avanços, possibilidades, limitações, aprendizagens e necessidades, da criança, ao passo que também quebra da concepção de educação e avaliação tradicional (SHORES, 2001).

Concluindo, a ação avaliativa deve assegurar um clima de liberdade e de responsabilidade. Deve estar em consonância com uma perspectiva de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, estabelecendo um ambiente de confiança e de respeito, sempre aberto às diferentes possibilidades de se desenvolverem e construírem de forma própria e diferenciada o seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como deve ser feita a avaliação em um ensino fundamentado na construção do conhecimento? Como deve ser avaliado o aluno que constrói o seu conhecimento contando com a ação pedagógica e interativa do professor? Bastará a avaliação resultante de notas ou conceitos, com critérios evidenciados nos termos como certo/errado? Trata-se, sem dúvida, de um problema epistemológico, isto é, de como devemos compreender o processo de construção do conhecimento e de como se dá a aprendizagem dentro desta perspectiva.

A avaliação desempenha um papel de suma importância no desempenho escolar, dentro da escola como instituição social. É parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, deve integrar todo planejamento, ter objetivos claros e escolher o que, quando e como avaliar. Mas, só avaliar não adianta, é preciso juntar os resultados da avaliação às ações sobre o ensino, resultando em fatores associados ao bom aprendizado.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar os trabalhos para as correções necessárias.

A finalidade da avaliação atual não é mais a de constatar se o aluno já sabe ou não determinado conteúdo ou desenvolveu determinada capacidade ou habilidade. Pelo contrário, é a de oferecer subsídios para a intervenção docente no processo de ensino e de aprendizagem e a de auxiliar o discente a avançar em seu conhecimento.

A utilização da avaliação, enquanto processo, possibilita refletir sobre as muitas formas de avaliar e documentar o processo de aprendizagem do discente e deverá ser significativo para o aluno, para o professor, para a escola e a família, com vistas a ser aporte valioso na construção do processo de conhecimento e de aprendizagem. Nesse sentido, a prática de avaliar coletivamente o cotidiano do ato educativo, traz contribuições fundamentais e surpreendentes para o educador.

Por conseguinte, a temática avaliação deverá ser compreendida como mecanismo de diagnóstico das dificuldades e possibilidades, para orientar os próximos passos do processo educativo, sustentar desenvolvimento progressivo do processo ensino-aprendizagem e realizar de intervenções pedagógicas, quando necessárias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. F. **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=86401&co_midia=2. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC: Brasília/SEF, 1997, vol. 2.
- CASTRO, E. V.; MATOS, M. C. **Reflexões sobre a prática pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.
- GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.
- CHUEIRI, M. S. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 35ª ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LANNES, D.; MAIA, C. O.; VELOSSO, A. A avaliação ao longo da história. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, dez. 2008.
- MAGALHÃES, G. M.; MARSÍGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional-RPGE**, Araraquara-SP, n. 15, 2017. 2013.
- SHORES, E. F. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPÍTULO 10

OS PARES MÍNIMOS DA LIBRAS: O ENSINO POR MEIO DO SISTEMA *SIGNWRITING*

Anna Jamilly Santos Martins Pontes
Roseli Vilaforte Silva e Silva

O *SignWriting* é um sistema gráfico próprio das línguas sinalizadas que foi popularizado no Brasil a partir do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em Rondônia, a criação do curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), se deu em 2015 e as disciplinas de Escrita da Língua de Sinais I e II passaram a ser oferecidas na graduação e, com o passar do tempo, o sistema de escrita de sinais passou a ser conhecido na comunidade acadêmica. Contudo, na comunidade surda em geral, os sistemas de escritas de sinais ainda são pouco conhecidos – possivelmente por não fazerem parte do cotidiano escolar.

Durante os anos de 2018 e 2019, foram oferecidos pelo Departamento de Libras – Dlibras da UNIR, cursos de extensão de Libras em se trabalhavam as habilidades de comunicação e o conhecimento gramatical da Libras, além do *SignWriting*. Ao final do semestre de 2019, o departamento promoveu o evento *Unir Azul*, que teve por objetivo promover a língua de sinais por meio de trabalhos acadêmicos, rodas de debates e apresentações culturais. Durante o evento foram apresentadas diversas pesquisas dentre as quais a comunicação “A relevância do parâmetro não-manual na utilização do *SignWriting*”, de nossa autoria.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve seu reconhecimento enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira a partir da Lei nº 10.436 (2002). Por consequência, as especificidades linguísticas, a cultura surda e diversos aspectos relacionados ao Surdo e à educação de Surdos passaram a ser tema de interesse de pesquisadores – a Escrita de Sinais (ou *SignWriting*) é um desses casos. Stumpf (2005), por exemplo, foi uma das pioneiras no que se refere ao estudo científico da Escrita de Sinais no Brasil e seu trabalho tem sido referência para os diversos pesquisadores que têm se debruçado em descrever, analisar e aplicar esse sistema em contextos educacionais.

Neste capítulo, temos o intuito de demonstrar, por meio do *SignWriting*, como se apresentam os pares mínimos da Libras, descrevendo os parâmetros a partir das regras gramaticais dessa modalidade visual-espacial de língua.

Para a realização desse estudo foram selecionados 20 pares de palavras/sinais que apresentam pares mínimos, distribuindo 4 palavras/sinais em cada parâmetro. Cada grupo de sinais foi ilustrado a partir de quadros em que descrevemos as modificações presentes.

LÍNGUA DE SINAIS, PARES MÍNIMOS E SIGNWRITING

Para falar sobre Língua de Sinais é necessário mencionar a pesquisa de Willian C. Stokoe que, e em decorrência de sua grande contribuição aos estudos sobre essa língua, não raro é considerado o “pai das línguas de sinais como um todo” (FRYDRYCH, 2013, p. 18). Ele foi o primeiro pesquisador a legitimar como língua os sinais e registrar de forma sistemática a gramática da Língua de Sinais Americana. Seu trabalho serviu como base teórica para a consolidação das demais línguas de sinais no mundo.

Stokoe se torna docente na Universidade Gallaudet, onde “dedicou-se a começar a aprender o que era conhecido como a ‘linguagem dos sinais’” (FRYDRYCH, 2013, p. 19). Neste período, o oralismo era muito predominante “a sinalização vinha sendo vista, até aquele tempo, como um tipo de pantomima ou Inglês deformado nas mãos – algo sem uma estrutura interna, ou coerência, ou regras, algo bem distante do nível de língua”¹ (FRYDRYCH *apud* MAHER, 1996, p. 12).

Durante a análise dos sinais, “Stokoe percebeu que “a maioria dos sinais sintáticos da língua de sinais dos alunos vinha da face, da cabeça, e do Movimento (M) dos olhos, e não das mãos” (FRYDRYCH *apud* MAHER, 1996, p. 63). Segundo Frydrych (2013), Skokoe “analisou constitutivamente os sinais, dissecou-os e dedicou-se a delinear [...] suas diferentes partes [...]. Até então, isso nunca havia sido feito, daí também o ineditismo e a importância da obra e do legado de Stokoe” (FRYDRYCH, 2013, p. 26).

Stokoe realizou na língua de sinais americana uma pesquisa fonológica, morfológica e sintática, tentando assim entender como acontecia a estrutura da língua. Logo depois de sua iniciativa outros pesquisadores deram continuidade, no Brasil não foi diferente. Com novas pesquisas teve descobertas que acrescentaram novos parâmetros, como afirmam Quadros e Karnopp (2004):

Análises das unidades formacionais dos sinais, posteriores à de Stokoe, sugeriram a adição de informações referentes à Orientação da Palma da Mão (O) da mão (Or) e aos aspectos não-manuais dos sinais (NM)-expressões faciais e corporais (Battison, 1974, 1978). Esses dois parâmetros foram, então, adicionados aos estudos da fonologia de sinais. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49).

O acréscimo desses dois novos parâmetros contribui de forma significativa nos estudos da língua de sinais. O sinal pode ser produzido com uma ou as duas mãos:

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; portanto, não é distintiva. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51)

¹ Texto original: *Signing had been seen, up to this time, as a sort of pantomime or broken English on the hands – something without internal structure or coherence or rules, something far below the level of language.*

Essas unidades mínimas da língua são os fonemas ou como coloca Stokoe “queremas” (QUADROS, 2019), para descrever a peculiaridade da língua. Os fonemas ao se juntarem podem formar o sinal. Desta forma ao reproduzir um sinal a pessoa realiza com a mão dominante. Para demonstrar os parâmetros primários da língua de sinais foi selecionada uma imagem para descrição.

Figura 1 - Roseli Vilaforte (Sinal da autora).



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da imagem podem ser percebidos os seguintes parâmetros de formação do sinal: a Configuração de Mão (CM), localização (L) e o Movimento (M). A partir desses parâmetros, poderemos identificar “pares de sinais que contrastam minimamente, um método utilizado na análise tradicional de fones distintivos das línguas naturais”. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 51).

PARES MÍNIMOS NA LÍNGUA DE SINAIS

A fonética faz parte da Linguística que estuda as unidades mínimas das palavras, assim, como afirma Bezerra (2015):

[...] A fonética é a parte da gramática que estuda a formação, a evolução e a classificação dos sons da língua, sons que tomam o nome especial de fonemas. Aos sentidos de quem fala, apresenta-se a palavra como um todo sonoro e significante. Por isso, os sons, produzidos por quem fala e recebidos por quem ouve, despertam as imagens por meio das quais se dá o entendimento (BEZERRA, 2015, p. 40).

Na Língua de Sinais as unidades mínimas são os fonemas ou queremas essas unidades são representadas pelos parâmetros.

A partir do trabalho de STOKOE [...] apresenta uma das características fundamentais das línguas humanas, que é a dupla articulação. Ou seja, de um lado existe um nível de significado constituído de morfemas, palavras, sintagmas e sentenças e de outro, um nível sem significado que no caso das línguas faladas corresponde aos sons que compõem as expressões com significado e nas línguas de sinais corresponde às configurações de mãos, às locações e aos movimentos com a mesma função das línguas faladas. Esses elementos sem significados são importantíssimos

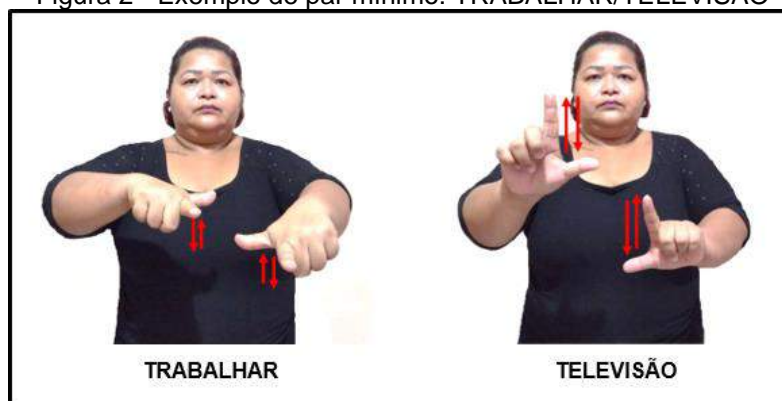
linguisticamente, pois distinguem significado quando combinados uns com os outros. A fonologia das línguas de sinais também demonstrou similaridade com as línguas faladas na organização dos elementos fonológicos. Foi demonstrado que os elementos fonológicos das palavras na ASL não são somente organizados simultaneamente. Ao invés disso, mostram que há uma estrutura seqüencial significativa, em que os elementos fonológicos ocorrem um após o outro, equivalendo a uma sílaba. [...] Outro aspecto da estrutura da língua que envolve tanto a fonologia quanto a sintaxe é a prosódia. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 19-20).

Na Libras ao realizar a sinalização e modificar um dos parâmetros temos os pares mínimos, ficando perceptivos ao serem analisados, assim como Quadros e Karnopp (2004) explicam:

Nas línguas orais, a representação segmental é entendida como um conjunto de feixes de traços distintivos presentes para cada um dos segmentos da língua. Os traços distintivos, unidade que compõem segmentos, identificam e distinguem os itens lexicais [...]. A noção de traços distintivos nas línguas de sinais dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos básicos simultâneo, que formam uma CM, um M e uma L e que, por sua vez, entram na formação de itens lexicais. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 62)

Assim como descrito, os pares mínimos da língua de sinais são as modificações que ocorrem em um dos parâmetros na realização dos sinais. Para o processo de distinção poderá ser analisado um grande leque léxico, como acontece nos sinais: TRABALHAR e TELEVISÃO. Serão apresentados alguns exemplos dos pares mínimos na Libras.

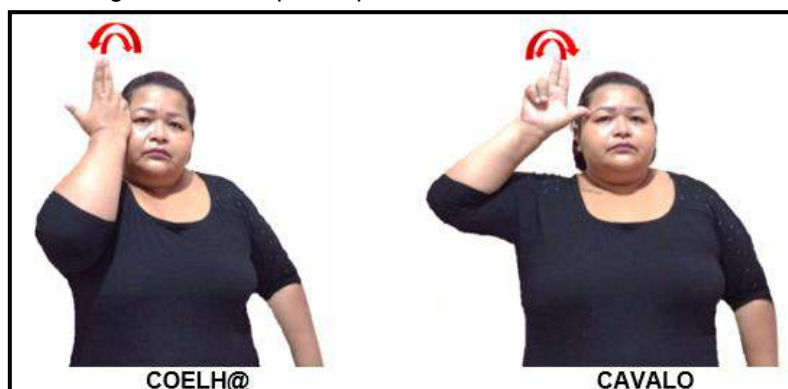
Figura 2 - Exemplo de par mínimo: TRABALHAR/TELEVISÃO



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse exemplo de par mínimo, a Configuração de Mão (CM - 8a) (FELIPE, 2008, p. 28), o ponto de articulação é no espaço neutro, o Movimento (M) é retilíneo, a expressão facial e corporal não tem, porém o que diferencia é a Orientação da Palma da Mão (O) da mão que na Libras são fonemas, pois o sinal TRABALHAR a mão fica paralelo ao chão e TELEVISÃO a mão fica paralela à parede. Assim como o que “diferencia é apenas um parâmetro, configurando pares mínimos da Libras”. (FARGETTI; SOARES, 2018, p. 30).

Figura 3 - Exemplo de par mínimo COELH@/CAVALO



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse exemplo de par mínimo, a Configuração de Mão (CM) (27 – CM usada por FELIPE, 2008, p. 28), o ponto de articulação é o rosto, o Movimento (M) é semicircular, a expressão facial e corporal não tem, o que diferencia os sinais é a Orientação da Palma da Mão (O) da mão, no sinal de COELH@ a mão está direcionada para trás, no sinal CAVALO a mão está direcionada para frente.

O SISTEMA SIGNWRITING

O sistema de escrita *SignWriting*, de Valerie Sutton (1972), a princípio não foi utilizado com o objetivo de registo da língua de sinais e sim para as notações de dança com o nome *DanceWriting*, sendo publicado o artigo. “Após sua publicação chegou aos conhecimentos de pesquisadores da área da língua de sinais dinamarquesa, que convidaram Sutton para realizar a adaptação para a língua de sinais” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 70).

Em 1974, surge o *SignWriting*, sendo uma “escrita internacional [...] e como a autora bem enfatiza é apenas a inventora e não a dona do *SignWriting*” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 71).

Com o avanço das pesquisas e da tecnologia o *SignWriting* saiu do papel e foi para um sistema computacional, como o “*SignWriter* (lançado em 1986, empregava o teclado para realizar a escrita) e o *SignPuddle* (publicado em 2004, utiliza uma interface do tipo arrasta e soltar)” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 74). Atualmente, o programa mais usado é o *SignPuddle* e para utilizá-lo basta acesso à internet. É uma plataforma virtual com diversos sinais cadastrados em diversos idiomas. Nesse contexto, qualquer pessoa pode acessar e alimentar a plataforma com novos sinais, bem como construir textos por meio dos sinais presentes no site.

O *SignWriting* é um sistema de escrita completo, em cujo registo é possível identificar com clareza os fonemas na escrita. Barreto e Barreto (2015) afirmam que:

O *SignWriting* é uma escrita visual direta e uma solução completa para escrever as línguas de sinais. Cada grafema desta escrita representa diretamente um fonema das Línguas de Sinais e nos mostra como ele é realizado. Grande parte destes grafemas

são visualmente icônicos, possibilitando uma rápida associação com os respectivos fonemas. As principais categorias de grafemas representam de maneira visual a cabeça, face, o tronco, os membros, as mãos e os movimentos, outros grafemas representam as dinâmicas e o tempo. Seus tamanhos são proporcionais entre si. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 76).

Para realização da escrita necessita-se ter conhecimento da língua de sinais e de sua estrutura linguística, pois a partir da aprendizagem da língua consegue-se fazer a notação baseando-se no conhecimento dos grafemas-fonemas. Para o estudo da Libras, como em qualquer outra língua, a aprendizagem dos sinais se dá de maneira contextualizada, não é recomendável, portanto, o ensino de sinais “soltos”, pois muitas vezes o sinal pode mudar de acordo com o contexto, no *SignWriting* também não se deve ensinar os grafemas de forma isolada, estando sempre acompanhado de sinais.

O *SignWriting* descreve a forma sinalizada permitindo que o leitor/sinalizador de sinais tenha autonomia linguística e consiga realizar o registro da língua, facilita a comunicação e pode ser usado no ensino aprendizagem do aluno surdo.

A escrita da língua de sinais vem sendo utilizada cada vez mais na comunidade surda brasileira. Muitos pesquisadores direcionam seus trabalhos na área. No Brasil as primeiras publicações na área foram de Mariane Stumpf, que em 2005 defende a tese: “Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema *SignWriting*: Línguas de Sinais no papel e no computador”.

Para o surdo a aprendizagem da língua de sinais acontece de forma natural como bem citado por outros autores, esse acontecimento é da mesma maneira que as línguas orais pelos ouvintes, se estimulado de forma precoce tem um bom desenvolvimento, assim como afirma Stumpf (2005):

A relação dos surdos com a língua de sinais é a mesma do ouvinte com a língua materna, ele não tem consciência das estruturas gramaticais de sua língua, mas as usa corretamente, e adquire fluência sem esforço. Para aprender uma língua estrangeira o aprendiz ouvinte só alcança o resultado positivo depois de um estudo árduo e demorado. Já o surdo acresce, a dificuldade natural de aprender uma língua estrangeira, o fato de não ter o mapeamento oferecido pela fala e o fato, ainda mais relevante, de não possuir, em grande parte das vezes, uma língua de sinais consistente (STUMPF, 2005, p. 45).

Assim como afirma Stumpf (2005, p. 46), a escrita da língua de sinais pode auxiliar o surdo a “ampliar as possibilidades de estudos aplicados às línguas de sinais e o acesso à cultura escrita da população surda”.

TRANSCRIÇÃO DAS PALAVRAS PARA O SIGNWRITING E A IDENTIFICAÇÃO DOS PARES MÍNIMOS




Para a realização desta pesquisa foram selecionadas 20 pares de palavras/sinais nas quais ocorrem os pares mínimos, sendo exemplificados 4 de cada parâmetro: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação da

Palma da Mão (O) e Expressão Facial e/ou Corporal. Utilizaremos o sistema *SignWriting* para apresentar os traços distintivos entre os pares de sinais.

CONFIGURAÇÃO DE MÃO (CM)

A seguir, apresentamos os exemplos de pares mínimos a partir do parâmetro Configuração de Mão (CM).

Figura 4 - Pares mínimos SEGUNDA-FEIRA/TERÇA-FEIRA







SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	O DORSO DA MÃO ¹	O.	O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C. ²	** ³	T.C.	**

Legenda:
 1: "Quando você vê o dorso de sua mão, o grafema que a representa será preto. Orientação da Palma: Visão de frente – Mão paralela a parede de frente". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 123,128)
 2: Segundo Barreto e Barreto (2015, p.124) "a escrita de sinais possui grafemas que representam o contato produzido em alguns sinais". Este grafema está dentro dos cinco parâmetros, ele foi colocado para descrever se o sinal tem ou não contato com o corpo.
 3: "Refere-se ao **contato suave** de uma mão com a outra ou outra parte do corpo. Este contato é representado por asterisco, dois asteriscos representam dois toques". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 124)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de SEGUNDA-FEIRA e TERÇA-FEIRA são pares mínimos que são diferenciados pela Configuração de Mão (CM). Ocorre o acréscimo de um dedo ou um fonema que de forma isolada não teria significado, porém essa modificação deu outro significado, determinando um outro sinal. São realizados no corpo em específico na frente da testa, possui o mesmo tipo de toque.

Figura 5 - Pares mínimos TODO-DIA/SOLDAD@

TODO-DIA		SOLDAD@	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	O DORSO DA MÃO	O.	O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	**	T.C.	**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais TODO-DIA e SOLDAD@ são pares mínimos, distintos pela Configuração de Mão (CM). Os sinais são realizados no mesmo local, em específico na frente da testa, sendo acrescentado outros dedos para a realização do outro sinal, possui o mesmo tipo de toque.







Figura 6 - Pares mínimos USAR/SOLTEIR@

USAR		SOLTEIR@	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	 4	M.	
O.	O DORSO DA MÃO	O.	O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque
Legenda: 4: “[...] A mão e o antebraço se movem junto, num movimento que começa no cotovelo. A ponta da seta indica o lugar de início e a direção do movimento. [...] Quando a mão se move em círculo semelhante ao movimento feito para limpar uma janela, o movimento é representado por esta seta”. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 168)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais USAR e SOLTEIR@ são pares mínimos. O traço diferencial entre os sinais é a Configuração de Mão (CM), os sinais têm significados diferentes, porém ambos realizados no espaço neutro, ou seja, na frente do sinalizador. Sinais utilizados pela comunidade surda brasileira.

Figura 7 - Pares Mínimos FAMÍLIA/CONGRESSO

FAMÍLIA		CONGRESSO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	 5	M.	
O.	O DORSO DA MÃO	O.	O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque
Legenda: 5: “O movimento da mão esquerda é representado por ponta de seta com ponta branca. O movimento da mão direita, por setas com ponta preta”. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 132)			

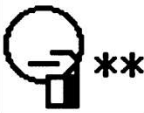





Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de FAMÍLIA e CONGRESSO são pares mínimos, realizados no espaço neutro, ou seja, na frente do sinalizador. O traço que diferencia os sinais é a Configuração de Mão (CM).

PONTO DE ARTICULAÇÃO

Apresentamos, nesta seção, os exemplos de pares mínimos a partir do parâmetro Ponto de Articulação (PA).

Figura 8 - Pares mínimos PAPAI/VERDE


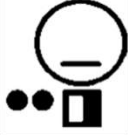






PAPAI		VERDE	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	O LADO DA MÃO ⁶	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	**	T.C.	*

Legenda:
⁶: "Orientação da mão. Ao ler e escrever os sinais é como se estivesse vendo suas próprias mãos. [...] Ao sinalizar e ver o lado de sua mão, o grafema será metade branca, metade preto. A parte branca mostra para que lado a palma está virada. A parte preta, o dorso da mão". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 122-123)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de PAPAÍ e VERDE são pares mínimos. O sinal PAPAÍ é realizado abaixo do nariz e o sinal VERDE realizado no queixo.

Figura 9 - Pares mínimos APRENDER/SÁBADO







APRENDER		SÁBADO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.		M.	
O.	O LADO DA MÃO	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque

Legenda:
⁷: O movimento ocorrido nesta situação é o do dedo. "Quando a articulação média do dedo flexiona, representa-se este movimento com um ponto preto. O ponto é colocado perto do dedo que faz o movimento. Dois pontos representam dois movimentos de flexão". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 167)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de APRENDER e SÁBADO são pares mínimos cujo diferencial é a localização em que são realizados: o sinal APRENDER é produzido na testa; o sinal SÁBADO é realizado na frente da boca, ambos possuem o mesmo tipo de toque.

Figura 10 - Pares mínimos AZAR/DESCULPA







AZAR		DESCULPA	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	A PALMA DA MÃO ⁸	O.	A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	**	T.C.	**

Legenda:
8: "Se ao sinalizar você pode ver a palma de sua mão, o grafema que representa será branco". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 122)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais AZAR e DESCULPA são pares mínimos, possuem os mesmos parâmetros o que os diferencia é a localização em que ambos são realizados: o sinal AZAR é produzido no nariz; e o sinal DESCULPA é realizado no queixo.

Figura 11 - Pares mínimos SUTIÃ/CALCINHA

SUTIÃ		CALCINHA	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	→ ⁹	M.	→
O.	A PALMA DA MÃO	O.	A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	⊙ ¹⁰	T.C.	⊙

Legenda:
9: Esse movimento é plano ao chão. "Este movimento, que é paralelo ao chão, é representado com uma seta simples". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 142) Este movimento é linear.
10: "É o contato em que a mão se arrasta brevemente numa superfície e depois se separa. É representado por um círculo com um ponto preto no centro". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 133)








Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais SUTIÃ e CALCINHA são pares mínimos, sendo realizados no rosto, porém o sinal SUTIÃ é localizado nos olhos e o sinal CALCINHA é realizado na boca. A Configuração de Mão (CM) é a mesma nos sinais, o Movimento (M) é de forma retilínea.

MOVIMENTO

Os exemplos de pares mínimos a partir do parâmetro Movimento (M) são descritos a seguir.

Figura 12 - Pares mínimos ADMIRAR/ACUSAR






ADMIRAR		ACUSAR	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	SEM MOVIMENTO	M.	
O.	O LADO DA MÃO	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	* 11	T.C.	*

Legenda:
 11: "Regra ortográfica: [...] Se for possível escrever as mãos perfeitamente juntas, sem causar ambiguidade, o Tochar pode ser omitido. Isto é muito válido do ponto de vista da economia na escrita". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 148)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais ADMIRAR e ACUSAR apresentam um parâmetro diferente: Movimento (M): o sinal ADMIRAR tem o toque no nariz e não possui movimento; ACUSAR tem o toque no nariz e a mão é direcional para fora do corpo, tendo assim um movimento.

Figura 13 - Pares mínimos PERIGO/BISCOITO

PERIGO		BISCOITO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	 12	M.	SEM MOVIMENTO
O.	O LADO DA MÃO	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	@ 13	T.C.	**








Legenda:
 12: "Seta de movimento: 'Plano parede'- na escrita de sinais usamos setas para indicar os caminhos percorridos pelo movimento. Quando o movimento é paralelo a parede imaginária que está a frente do sinalizador, é representado por uma seta dupla. [...] Quando há mais de um tipo seta por mão, sempre se começa a ler do centro para fora e de cima para baixo". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 132-133)
 13: "Esfregar Linear:[...] Este contato é representado pelo grafema espiral junto com uma ou várias setas, este movimento vem em linha reta e mantém o contato com o corpo, isto é, aqui também a mão permanece na superfície". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 172) Este grafema está associado ao movimento da mão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais PERIGO e BISCOITO são pares mínimos, possuem movimentos diferentes, ambos localizados no rosto em específico no nariz. O sinal PERIGO tem o

Movimento (M) linear no nariz; o sinal BISCOITO, por sua vez, tem dois toques no nariz, tendo eles a mesma Configuração de Mão (CM).

Figura 14 - Pares mínimos RIR/QUEIJO










RIR		QUEIJO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	 ¹⁴	P.A.	
M.	 ¹⁵	M.	
O.	A PALMA DA MÃO	O.	A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C. ¹⁶	*	T.C.	

Legenda:
¹⁴: Mesmo na grafia do sinal tendo a presença da boca, diferente do sinal ACUSAR, mas segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009, p. 23) coloca os sinais apresentados como pares mínimos, pois são realizados no mesmo local.
¹⁵: Movimento de giro/vibração com o antebraço paralelo à parede frontal. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 226)
¹⁶: Os tipos de contato desses sinais estão associados ao movimento da mão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais RIR e QUEIJO são pares mínimos, pois possuem o diferencial do movimento. Ambos são realizados no rosto e tem a mesma Configuração de Mão (CM), mas ao serem grafadas é perceptível que o sinal RIR possui o Movimento (M) do antebraço e a expressão facial. Já o sinal QUEIJO tem um Movimento (M) linear e sem a expressão facial.

Figura 15 - Pares mínimos PELAD@/CHOCOLATE

PELAD@		CHOCOLATE	
			
C.M. ¹⁷	 (mão esquerda)  (mão direita)	C.M.	 (mão esquerda)  (mão direita)
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	 ¹⁸	M.	
O.	(m.e.) O DORSO DA MÃO (m.d.) O LADO DA MÃO	O.	(m.e.) O DORSO DA MÃO (m.d.) O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C. ¹⁹	@	T.C.	

Legenda:
¹⁷: Nessa configuração o que diferencia é a "orientação da palma: 'Visão de cima'- Mão paralela ao chão. Quando a mão está na horizontal é representado como se estivesse olhando suas mãos próprias mãos por cima. Para isto utilizamos um pequeno espaço na altura dos dedos". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 128)
¹⁸: Este tipo de movimento está associado ao movimento que o antebraço realiza. Ele neste caso o antebraço está paralelo ao chão, [...] "já as setas duplas indicam que a mão se move paralelo a parede". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 225)
¹⁹: Os tipos de contato desses sinais estão associados ao movimento da mão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de PELAD@ e CHOCOLATE são pares mínimos. Diferente dos demais sinais, são realizados com as duas mãos, realizados no espaço neutro.











O sinal PELAD@ tem Movimento (M) linear, já o sinal CHOCOLATE o Movimento (M) do braço paralelo ao chão.

Ao serem grafados é possível identificar o toque também é diferente, PELAD@ é esfregar e CHOCOLATE é escovar.

ORIENTAÇÃO DA PALMA DA MÃO (O)

A seguir, apresentamos os exemplos de pares mínimos a partir do parâmetro Orientação da Palma da Mão (O).

Figura 16 - Pares mínimos CAVALO/COELHO

CAVALO		COELHO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M. 20		M.	
O.	 O DORSO DA MÃO	O.	 A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque
Legenda: 20: "Movimentos dos dedos – Flexão do dedo na articulação proximal: Quando o dedo se flexiona na articulação proximal, isto é, na junta dos dedos com a palma, este movimento é representado com uma pequena ponta de seta que aponta para baixo. Este grafema é colocado perto do(s) dedo(s) que faz(em) o movimento. Duas pontas de seta indicam duas flexões". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 183)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais CAVALO e COELHO são pares mínimos, diferenciados apenas pela Orientação da Palma da Mão (O) da palma da mão.

No sinal CAVALO, a direção é para trás e, no sinal COELHO para frente. Eles possuem a mesma Configuração de Mão (CM), são reproduzidos na frente da testa, e têm o mesmo tipo de Movimento (M) dos dedos.

Figura 17 - Pares mínimos TELEVISÃO/TRABALHAR

TELEVISÃO		TRABALHAR	
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M. 22		M.	
O.	 "o que diferencia nessa situação é que a mão está paralelo a parede". O DORSO DA MÃO	O.	 "o que diferencia nessa situação é que a mão está paralelo ao chão". O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque
Legenda: 21: Tem a mesma configuração de mão, o que diferencia é apenas que esta configuração está paralela ao chão e o outro paralela a parede. (grifo meu). 22: Mesmo as setas de movimento sendo grafadas de forma diferente, pois a dupla é paralelo a parede, e a simples é paralela ao chão, mas ainda assim o movimento das setas é linear.			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais TELEVISÃO e TRABALHO são pares mínimos, pois possuem a mesma Configuração de Mão (CM) e são reproduzidos no espaço neutro, porém suas orientações são diferentes: em TELEVISÃO, a Orientação da Palma da Mão (O) é paralela à parede; em TRABALHO, a Orientação da Palma da Mão (O) está paralela ao chão.

Figura 18 - Pares mínimos PAÍS/PROCURAR

PAÍS		PROCURAR	
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	Circular	M.	Circular
O.	 O DORSO DA MÃO	O.	 A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C. 23		T.C.	@
Legenda: 23: Apesar de ter diferentes tipos de toques, ambos são circular. 24:"Rotação paralela ao chão:[...] este círculo é achatado, pois indica que o movimento é feito no Plano do Chão. A parte grossa do círculo está mais próximo do sinalizador". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 268)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais PAÍS e PROCURAR são pares mínimos porque possuem a mesma Configuração de Mão (CM), realizados no espaço neutro, feitos com as duas mãos. Porém a Orientação da Palma da Mão (O) é diferente: no sinal PAÍS é possível ver o dorso da mão; no sinal PROCURAR é possível ver a palma da mão.

Ao ser grafado identifica toque diferente, PAÍS o Movimento (M) do pulso, já no PROCURAR tem o Movimento (M) esfregar, essa grafia foi encontra no site do *SignPuddle*.

Figura 19 - Pares mínimos PÃO/ÔNIBUS

PÃO		ÔNIBUS	
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	Semi circular (movimento saindo do espaço neutro para o corpo, de fora para dentro)	M.	Semi circular (movimento saindo do corpo, de dentro para fora)
O.	A PALMA DA MÃO (a orientação da mão vem de fora para fora)	O.	O DORSO DA MÃO (a orientação da mão sai de dentro para fora)
Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal	Exp.F.C.	Sem Expressão Facial e/ou corporal
T.C.		T.C.	









Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais de PÃO e ÔNIBUS são pares mínimos, porque possuem a mesma Configuração de Mão (CM), realizados no espaço neutro e produzidos com as duas mãos. No sinal PÃO, a Orientação da Palma da Mão (O) apresenta-se fora do corpo do sinalizador para dentro; já o sinal ÔNIBUS é reproduzido de dentro do corpo do sinalizador para fora.

EXPRESSÃO FACIAL E/OU CORPORAL

A seguir, os exemplos de pares mínimos a partir do parâmetro Expressão Facial e/ou Corporal são apresentados.









Figura 20 - Pares mínimos ATRAPALHAR/CONFUSÃO

ATRAPALHAR		CONFUSÃO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	O LADO DA MÃO	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	 ²⁵	Exp.F.C.	 ²⁶
T.C. ²³	 ²⁷	T.C.	 ²⁸
Legenda: ²⁵ : "Olhos semifechado". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 256) ²⁶ : "Sobrancelhas para baixo". "Boca tensa". (BARRETO; BARRETO, 2015, p.228,243) ²⁷ : "Tensão (-) :quando um sinal é feito com os músculos mais tensos que o normal." (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 239) ²⁸ : "Tocar entre :representado por um asterisco entre duas linhas verticais, este contato indica que um toque acontece entre duas partes do corpo, geralmente os dedos."(BARRETO; BARRETO, 2015, p. 194)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais ATRAPALHAR e CONFUSÃO são pares mínimos, pois possuem a mesma Configuração de Mão (CM), mesmo movimento, são realizados no espaço neutro com as duas mãos. Contudo, a expressão facial é diferente, ao serem grafados os sinais identifica-se em ATRAPALHAR o grafema de "tensão" no braço com a expressão facial do direcionamento dos olhos, em CONFUSÃO esse grafema não está presente a tensão, na expressão facial identifica-se o franzimento da sobrancelha e o movimento da boca.

Figura 21 - Pares mínimos OCUPAD@/PODER-NÃO

OCUPAD@		PODER-NÃO	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	 ²⁹	P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento ³⁰
O.	A PALMA DA MÃO	O.	A PALMA DA MÃO
Exp.F.C.	 ³¹	Exp.F.C.	 ³²
T.C.	**	T.C.	**
Legenda: ²⁹ : "Este grafema é usado quando a mão toca ou se aproxima do pescoço". (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 209) ³⁰ : Movimento da cabeça junto com a expressão, logo está inserido como parte da Expressão Corporal e/ou facial. ³¹ : Sem expressão facial e/ou corporal. ³² : "Quando for importante mostrar o que a boca está fazendo, escrevemos a expressão dentro do círculo que representes o rosto.[...] 'Boca fechada'". (BARRETO; BARRETO, 2015, p.242)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais OCUPAD@ e PODER-NÃO são pares mínimos pois são realizados no mesmo local (pescoço), com a mesma Configuração de Mão (CM) e com o mesmo tipo de toque. No entanto, a expressão facial é diferente: o sinal OCUPAD@ tem expressão neutra e o sinal PODER-NÃO apresenta expressão da boca e a negação realizada pelo movimento da cabeça.

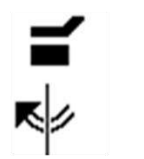







Figura 22 - Pares mínimos SILÊNCIO/CALAR-A-BOCA

SILÊNCIO		CALAR-A-BOCA	
			
C.M.		C.M.	
P.A.		P.A.	
M.	Sem movimento	M.	Sem movimento
O.	O LADO DA MÃO	O.	O LADO DA MÃO
Exp.F.C.	 (SEM EXPRESSÃO)	Exp.F.C.	 (COM EXPRESSÃO – com a presença do franzimento da sobrancelha)
T.C.	*	T.C.	*

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais SILÊNCIO e CALAR-A-BOCA são pares mínimos, realizados no mesmo local (a boca) e a mesma Configuração de Mão (CM). Contudo, há diferenças percebidas na expressão facial. O sinal SILÊNCIO não tem expressão, já CALAR-A-BOCA tem o franzir das sobrancelhas.

Figura 23 - Pares mínimos JANEIRO/APROVEITAR

JANEIRO		APROVEITAR	
			
C.M.		C.M.	
P.A.	Realizado no espaço neutro	P.A.	Realizado no espaço neutro
M.		M.	
O.	O DORSO DA MÃO	O.	O DORSO DA MÃO
Exp.F.C.	 (SEM EXPRESSÃO)	Exp.F.C.	 (COM EXPRESSÃO)
T.C.	Sem toque	T.C.	Sem toque

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sinais JANEIRO e APROVEITAR são pares mínimos, possuem a mesma Configuração de Mão (CM), mesmo movimento, localização reproduzidos no espaço neutro, mas a expressão é diferente: JANEIRO não possui expressão; APROVEITAR tem o franzir da sobrancelha e a tensão da boca.

Após descrever cada grupo de sinais, apresentamos, aqui, uma síntese comentada dos resultados: o primeiro parâmetro destacado foi a Configuração de Mão (CM). Nos pares mínimos (apresentados nas figuras 4, 5, 6 e 7) identificamos diferenças apenas em uma configuração de cada par.

O segundo parâmetro selecionado foi o Ponto de Articulação: os pares mínimos foram identificados nas figuras 8, 9, 10 e 11. O terceiro parâmetro foi o Movimento: os pares mínimos foram apresentados nas figuras 12, 13, 14 e 15.

O quarto parâmetro analisado foi a Orientação da Palma da Mão (O) da mão. Esse parâmetro identificou pares mínimos nas figuras 16, 17, 18 e 19. E quinto parâmetro descrito foi Expressão Corporal e/ou Facial: os pares mínimos foram selecionados nas figuras 20, 21, 22 e 23.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do registro da Língua Brasileira de Sinais, por meio do sistema de escrita *SignWriting*, releva sua importância ao grafar os sinais e identificar suas especificidades e alguns fenômenos linguísticos. Tendo em vista a utilização da Libras em território nacional e o uso dessa língua na/para educação de surdos, conhecer o sistema de escrita de sinais favorece o reconhecimento das especificidades da língua e a valorização da cultura surda por meio da experiência visual.

Neste estudo, mostramos como os pares mínimos podem ser identificados por meio da escrita de sinais, especialmente com relação aos parâmetros de formação dos sinais em Libras. Sabemos que o trabalho precisa ser ampliado com outros exemplos que mostrem a regularidade do fenômeno, mas entendemos que ficam sugestões para o trabalho do professor em sala de aula – seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistério**. v. 1. 2 ed. rev., ampl. e atual. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BEZERRA, R. **Nova Gramática da Língua Portuguesa para concursos**. 7. ed. São Paulo: Método, 2015.

FARGETTI, C. M.; SOARES, P. A. S. Sobre a fonologia da língua terena de sinais: discussão de métodos de trabalho, pares mínimos e fonemas. **Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 24-39, 2018.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico. Livro do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Wallprint, 2008.

FRYDRYCH, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais**: a Libras sob a ótica suassuriana. 92f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2013.

MAHER, J. **Seeing language in signs**: the work of William C. Stokoe. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

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

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis, 2009. (Apostila). Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SUTTON, V. **Lessons in signwriting textbook**. La Jolla, CA: Deaf Action Committee for SignWriting, 2000 [1972].

CAPÍTULO 11

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXOS NO ACRE APÓS A PROMULGAÇÃO DA LDB DE 1996

Marcello Pereira Tamwing

Há muitas questões e problemas presentes na prática docente e no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, algumas novas como os desafios do ensino remoto em um período pandêmico e outras antigas como a baixa competência linguística que os concluintes do ensino básico apresentam. Muito se discute sobre a qualidade do material didático e a formação dos professores, sem, contudo, analisar como as políticas educacionais adotadas impactam no sucesso ou no fracasso do ensino. Portanto, o desejo em dar visibilidade às políticas educacionais que versam sobre línguas estrangeiras modernas adotadas no Acre serviu como incentivo à escrita do presente artigo.

Na primeira parte, discute-se os avanços obtidos com a Lei Darcy Ribeiro de 1996 ao incluir o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras: uma em caráter obrigatório e outra em caráter facultativo. Com a polêmica Reforma do Ensino Médio, que tornou obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental II, examina-se também os desafios enfrentados pelo Conselho Estadual de Educação do Acre frente às imposições do Governo Federal à época do governo Temer e a publicação da Base Nacional Curricular Comum.

Na segunda parte, faz-se uma breve análise acerca do ensino de inglês na rede pública acreana. É senso comum que o ensino de inglês na rede pública de ensino no Brasil não tido como de qualidade. O fracasso educacional seria culpa dos professores “fluentes” que só aprenderam o verbo *to be* na universidade? Seria culpa da metodologia utilizada em sala de aula? Afinal, de quem é a culpa pelo infortúnio educacional? O presente artigo não responderá essas perguntas, mas lançará luz sobre a responsabilidade das políticas públicas educacionais e seus reflexos na vida profissional dos professores e da árdua aprendizagem por parte dos alunos. Na seção seguinte, aborda-se a importância do ensino de literatura em língua estrangeira na formação dos alunos, algo até então quase utópico dada a realidade concreta, apresenta-se uma discussão sobre o direito que o aluno tem de ter o mínimo de contato com bens culturais de outros países através da leitura.

Na terceira parte, trata-se a respeito da importância da criação do Centro de Estudo de Línguas do Acre como uma política pública educacional para o ensino de línguas e dos possíveis motivos da educação linguística ser melhor lá do que nas escolas públicas, já que o CEL é tido como um projeto de sucesso pela comunidade escolar.

Por fim, são feitas considerações finais sobre as principais questões discutidas ao longo do artigo e reflexões sobre o ensino remoto no atual cenário educacional brasileiro e a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira na formação de um cidadão. Sobre os aspectos metodológicos do presente artigo, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e documental.

A ATENÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA LDB DE 1996

As políticas educacionais pensadas em âmbito nacional refletem diretamente no ensino de idiomas que é ofertado nas escolas públicas de Rio Branco - Acre. Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, um novo projeto de nação, em tese, começou. Assim sendo, em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi decretada a lei federal nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹.

A nova LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, representou um passo significativo na atenção ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) na educação básica, garantindo, no artigo 26, parágrafo 5º, e, no artigo 36, inciso III, autonomia à escola, por meio da comunidade escolar, para escolher quais línguas estrangeiras iriam compor o currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, tornando-a assim, protagonista na escolha de qual língua estrangeira seria ensinada. A oferta de uma língua estrangeira em caráter obrigatório, e outra em caráter optativo, estava garantida, mas ainda cabia aos Estados e Municípios se adequarem à nova legislação. Apesar de ter significado um avanço expressivo, a referida lei acabou dando margem para situações complexas.

Sabe-se que as escolas estaduais em que o inglês era componente curricular obrigatório, desde 2006, também passaram a ofertar o ensino de língua espanhola no ensino médio por causa da lei federal nº 11.161 de 2005, e por conseguinte, a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre nº 07/2006, ao tornar a oferta de espanhol obrigatório no ensino médio. A Lei Federal nº 11.161 também decretou a implementação de Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras, o que representou uma grande conquista em termos de políticas educacionais.

De modo hipotético, no ano de 2008 uma aluna é matriculada em uma escola estadual, no município de Rio Branco e começa a estudar língua inglesa na 5ª série do ensino fundamental II e permanece até concluir a 8ª série no ano de 2011. No ano de 2012, a aluna passa a residir em outro bairro e a estudar, conseqüentemente, em outra escola; já no 9º ano, na nova escola, começa a estudar língua espanhola. A aluna terá sua progressão de conteúdo prejudicada, haja vista, que os documentos auxiliares como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, Orientações Curriculares do

¹ Oficialmente, a primeira LDB foi promulgada em 1961, e nesta não aparecia o ensino de línguas estrangeiras, cabendo aos estados definirem por meio de seus Conselhos Estaduais de Educação, caso quisessem, escolher 5 disciplinas optativas, dentre elas, poderia haver uma língua estrangeira.

Estado do Acre e o próprio livro didático, foram são elaborados levando-se em conta a progressão de conteúdo.

A interrupção na progressão de conteúdos causa uma série de problemas para o professor em sala de aula, especialmente os que atuam no ensino médio, pois, o professor precisa nivelar entre alunos que já estudaram algo de inglês em anos anteriores e os que estão tendo contato pela primeira vez, isto posto, a utilização de livros didáticos fica prejudicada já que o livro foi elaborado a partir dos parâmetros curriculares e muitos alunos não têm o conhecimento esperado, prova disso são os relatórios de investigação e prática pedagógica e de estágio supervisionado armazenados no departamento de inglês da Universidade Federal do Acre. Em outras palavras, gastava-se milhões na compra de livros através do PNLD e que no final não eram utilizados porque eram poucos os alunos que só estudaram uma única língua estrangeira ininterruptamente no ensino fundamental II e anos iniciais do ensino médio. Os parâmetros curriculares não têm força de lei, mas são utilizados indiretamente na elaboração do material didático. Neste sentido, o que ocorre com o ensino público é como se fosse uma construção de uma pirâmide de conteúdos com algumas partes faltando, quanto mais próximo do topo, mais suscetível à quebra a estrutura estará.

O fracasso educacional é composto de vários elementos, a prejudicialidade na progressão de conteúdo é o que em partes explica o porquê de alguns professores voltarem, até mesmo no ensino médio, a princípios básicos da língua inglesa ao ensinar o verbo *to be*. O verbo *to be* está para o inglês como as quatro operações básicas estão para a matemática. Se a aprendizagem não for feita adequadamente e esgotada todas as suas possibilidades de uso, a abstração de conteúdos mais avançados fica prejudicada, até mesmo o comportamento sintático em frases interrogativas com o verbo *be* serve para se compreender os demais tempos verbais em inglês. É nítido também problemas na formação de professores de línguas no Brasil. As grades curriculares de alguns cursos de Letras espalhados pelo Brasil, por exemplo, não possuem disciplinas que contemplem estudos de fonética e fonologia, são muitas horas dedicadas às matérias pedagógicas e poucas voltadas para práticas de oralidade e métodos de ensino e aprendizagem. Pode-se perguntar o leitor, há professores que ensinam inglês e não sabem a língua que ensinam? Sim, é um pouco do triste retrato da educação brasileira.

Os critérios adotados pelo Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Diretores, coordenadores escolares e, principalmente a comunidade escolar, sobre a adoção da língua inglesa ou espanhola, ou até mesmo, se ambas foram adotadas, nunca foram evidenciados. Antes da Reforma do Ensino Médio, não se sabia exatamente os critérios que foram adotados para a definição de qual língua seria ofertada, os motivos que levaram às escolhas e como foram implementadas. É possível até afirmar que a oferta estava ligada mais à disponibilidade de professores da rede para ministrar uma das disciplinas do que a participação da comunidade escolar na escolha da língua.

Na efervescência política nacional após o impedimento da senhora ex-presidente Dilma Rousseff, o Governo Federal fez mudanças por meio da Lei nº 13.415 de 2017, o

qual alterou alguns pontos da LDB, ao tornar obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do ensino fundamental II e opcional o ensino de outra língua, sugerindo o espanhol como preferência – tirando, portanto, a obrigatoriedade da oferta, que estava assegurada pela Lei Federal nº 11.161/2005 – além de flexibilizar o currículo escolar do ensino médio e aumentar sua carga horária. As alterações provocadas pela referida norma, legalmente, podem fazer com que algumas escolas troquem o ensino de espanhol pelo de inglês, embora já houvesse na legislação estadual um curioso instrumento jurídico para a manutenção da oferta do ensino de espanhol como será discutido mais à frente.

Durante o governo Michel Temer, alguns trechos da LDB foram alterados através de uma Medida Provisória, à época, a alegação era a de que a crise educacional no Brasil é um assunto urgente. Naquela ocasião, muito se discutiu a respeito da falta de diálogo com a comunidade acadêmica e a própria comunidade escolar durante a elaboração da medida. Com alterações das normas que regem o ensino de línguas, o Conselho Estadual de Educação precisou se mobilizar para adequar-se à lei.

Apesar do alarde de muitos professores de espanhol com medo do desemprego, chegando até mesmo a protestarem na Assembleia Legislativa do Acre e lançar uma série de manifestos nas redes sociais a favor da manutenção do ensino de espanhol, a oferta dessa língua já estava garantida, antes mesmo da criação da Lei nº 11.161/2005, pois, o Art. 194 da Constituição do Estado do Acre, no item V, garante a oferta facultativa da língua espanhola, o que é um verdadeiro marco educacional por estar presente no corpo constitucional, algo exclusivo da lei maior do estado do Acre. Nenhuma outra constituição estadual apresenta em seu texto constitucional expressamente a oferta de uma língua estrangeira específica. Para se ter ideia, o texto constitucional acreano é de 1989 e já naquele ano, no mesmo artigo, se reconhecia o direito dos povos indígenas de terem uma educação na sua língua materna.

A Reforma do Ensino Médio foi uma oportunidade para entender na prática o limite de atuação político-educacional entre o nível federal e o estadual, e se dessa relação, políticas inovadoras e inclusivas podem ser criadas, bem como o impacto que uma decisão monocrática do Governo Federal pode gerar ao estado do Acre e seus municípios decorrente de uma eventual falta de diálogo durante a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, mais especificamente, o ensino de línguas estrangeiras.

Com a promulgação da nova BNCC em 2017, à luz desta, ocorreu a reelaboração do Currículo de Referência Único do estado do Acre. Em 2018 foi feita a escrita do Currículo Único do Acre do Ensino Fundamental a partir de consulta pública. Nesse mesmo ano, foi enviado o projeto de currículo para o Conselho Estadual de Educação. Ao passo que foi aprovado, ocorreu também a aprovação da BNCC do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2020, foi aprovado o currículo do ensino fundamental e enviada a escrita do currículo do ensino médio. A criação da BNCC por si só é um tema amplo e controverso já que a sua aprovação não foi unânime e não contou com o consenso de associações acadêmicas que tratam da educação. No que diz respeito ao ensino de línguas, a BNCC foi um marco porque trouxe orientações

curriculares e um rol de conhecimentos mínimos, agora em caráter normativo, para o ensino de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental II. Entretanto, do ponto de vista das políticas linguísticas, o ensino de espanhol foi deixado de lado, sendo, portanto, um retrocesso a não inclusão de componentes curriculares mínimos.

No contexto acreano, o ensino de espanhol tem relevância não só histórica, como de aproximação com os países vizinhos andinos. A escolha de uma língua estrangeira a ser ensinada também está ligada a fatores econômicos. É possível afirmar que embora a língua espanhola tenha sido deixada de lado com a Reforma do Ensino Médio, a integração com países latino-americanos prevista no Art. 4º da Constituição Cidadã de 1988 e a relação multilateral do Brasil com organismos internacionais e blocos econômicos, em especial, o Mercosul, é um dos motivos para se continuar ensinando espanhol. No Acre, a presença da língua espanhola é estratégica. Primeiro por ser uma região de fronteira entre a Bolívia e o Peru. A relação entre Acre e o Peru têm se estreitado por causa do desejo de se construir uma rodovia que liga o estado brasileiro ao país andino, sendo, portanto, uma parceria econômica. Segundo porque a própria Constituição do Acre, assegura a oferta de espanhol nas escolas da rede estadual. Por último, o Acre tem recebido alguns imigrantes venezuelanos e o ensino de espanhol faz-se necessário por questões humanitárias.

Quando se aborda a política educacional e o ensino de línguas, aparece um ramo de interesse tanto da política quanto da linguística aplicada, que é a Política Linguística², um ramo fortemente influenciado pela sociologia da linguagem³. Para Oliveira (2011, p. 1), as políticas linguísticas aparecem diluídas dentro de políticas culturais, educacionais, políticas de inclusão ou de exclusão, não aparecem em estado “puro”, embora estejam necessariamente presentes na maioria das políticas educacionais e culturais.” Toda legislação que versa sobre o ensino de línguas tem um caráter linguístico, a política linguística surge da relação entre as políticas educacionais e as políticas públicas. Logo, a LDB de 1996 e em certa medida até a própria BNCC, são marcos de políticas linguísticas.

O ensino de línguas estrangeiras no contexto indígena pode ser um grande desafio. Imagine um aluno indígena cuja língua materna é do tronco linguístico pano e a língua adicional é o português e o aluno seja deficiente auditivo ou visual. Dever-se-ia ensinar todas as línguas? Ensinar uma língua estrangeira por qual método? Seria necessário um professor mediador? O professor mediador deveria ser fluente em uma língua estrangeira? Em tese, pelas normas jurídicas vigentes, o aluno indígena deveria aprender português, libras, inglês e espanhol concomitantemente, mantidas as tradições culturais daquele povo indígena. E se for um indígena venezuelano? Ou até mesmo um imigrante? Pela Lei de Imigração de 2017, no Art. 4º, é assegurado ao imigrante o acesso

² Termo utilizado na acepção do linguista tunisiano Louis-Jean Calvet (2007), ou seja, como as grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade.

³ Chama-se **sociologia da linguagem** uma disciplina que utiliza os fatos da língua como índices das estratificações sociais (divisões em classes sociais). Para J. A. Fishman, o termo designa a sociolinguística, vista mais sob o ângulo da sociologia, ou integrando-se em suas perspectivas.

à educação pública. Enfim, a realidade concreta é repleta de desafios. A norma precisa ser mais flexível e menos prescritiva, levando-se em conta diversos cenários.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL DOS ÚLTIMOS 10 ANOS

A língua inglesa permanece sendo um dos principais bens culturais e desejo de muitos brasileiros. Muitos afirmam saber “inglês básico”, contudo basta uma entrevista de emprego ou uma prova oral para espantar candidatos à vaga. Não é raro encontrar relatos de pessoas que perderam grandes oportunidades por não saberem os rudimentos do inglês ou até mesmo do espanhol. Pessoas carregam traumas não só por não terem aprendido inglês na educação básica, mas por colecionarem frustrações por não saberem se comunicar em outra língua em situações reais de comunicação.

O aprendizado de uma língua estrangeira é um capital cultural. Para Bourdieu (1998), o capital cultural é definido como o conjunto de conhecimentos aprendidos que garantem ao indivíduo diplomas, artes, boas maneiras e principalmente o aprendizado de idiomas. É por meio das práticas culturais e linguísticas, que a burguesia se aproxima da cultura “erudita”. O inglês desempenha o papel que outrora o latim, o francês e até mesmo o alemão desempenharam. Os clássicos do mundo antigo estão em latim, a cultura está em francês e a filosofia em alemão. A língua inglesa firmou-se como uma língua global e como promotora de clássicos, de cultura geral e de filosofia. Até publicações acadêmicas ganham relevância internacional se estiverem inteiramente e corretamente escritas em inglês, muito além de um simples “*abstract*”. O Brasil até produz muito no campo educacional, todavia são poucas as pesquisas publicadas em inglês. Ademais, no estrangeiro cresce o interesse por escritores como Machado de Assis e Clarice Lispector e até mesmo pelo patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire, muito já foi publicado e analisado sobre esses autores no contexto acadêmico brasileiro, entretanto, ainda são novidades para um público que raramente lê em português.

Sobre o contexto do ensino superior, o polêmico programa *Future-se*, proposto pelo ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, tinha como uma das suas metas o aumento de publicação de pesquisas em inglês, justamente para promover a internacionalização das universidades brasileiras. Entretanto, o programa por si só tinha um forte viés de uma Nova Gestão Pública (NGP), alicerçada mais em resultados por meio de uma instituição de ensino mais empreendedora e geradora de lucros. Para Cossio (2018), a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia). Essa lógica neoliberal está muito presente no Brasil de 2021. Sucintamente, a formação de professores de línguas no Brasil é baixa, com poucas vagas e meritocrática com a exigência de testes de proficiência, apenas para citar, ela geralmente é feita através de parcerias com organismos internacionais como o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa e o Programa

de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA, ambos oferecidos pela Fulbright.

O ensino de línguas estrangeiras na rede pública, em especial o ensino de inglês, é bastante criticado. É quase unanimidade ouvir ex-alunos orgulharem-se ao professarem frases como “o professor só ensinava o verbo *to be*”, “não aprendi nada em inglês”, ou pior ainda, o famoso *The book is on the table* – que aliás, virara até música no fatídico ano de em 2020, com um remix do aclamado músico brasileiro DJ Alok. Na era dos memes, os clichês relacionados ao ensino de línguas continuam.

Não muito difícil de se supor, o ensino de línguas no Brasil não tem obtido bons resultados quanto à qualidade, oferta e desenvolvimento de políticas específicas para a melhora da qualidade do ensino. Em 2015, a *British Council*⁴ encomendou a pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, para verificar como está o ensino de língua inglesa em todas as regiões do Brasil, a formação dos professores, as principais dificuldades para um bom ensino de inglês, bem como outros detalhes, traçando um panorama. O estudo demonstrou que 48% dos professores que participaram da pesquisa desconhecem ou têm opiniões confusas sobre a função da língua inglesa, indicando o conhecimento de língua inglesa apenas como ferramenta para o mercado de trabalho (COUNCIL, 2015, p. 27).

No censo escolar feito em 2013, mostrou-se que apenas cerca de 13 de 100 professores de inglês pesquisados tinham um curso superior em letras inglês. Os demais eram formados em língua portuguesa, língua portuguesa e língua estrangeira, pedagogia, e demais cursos. A Lei nº 13.415/2017, também criou uma situação que pode corroborar com a presença de profissionais que não são licenciados em uma determinada língua estrangeira, ao possibilitar a contratação de professores com notório saber, similar ao que já ocorre em cursinhos privados de inglês em que a competência linguística se sobrepõe à formação. Do ponto de vista econômico é até mais vantajoso contratar alguém sem nível superior, porém capaz de ensinar a língua que tem fluência. Às vezes a fluência necessária nem é tão alta assim, mas o suficiente para cobrir o conteúdo programático de um curso de idiomas. Consequentemente, há um déficit significativo na área de formação dos professores de língua inglesa e a lei mencionada, por meio de sua política, pode aumentar esse déficit. A lei provoca algumas reflexões como: não seria legítimo contratar pessoas que de fato têm conhecimento? Entre um professor formado com baixa competência linguística e uma pessoa com alta competência linguística, mas sem formação específica, quem deve ser contratado?

Ao se implementar políticas públicas educacionais voltadas para o ensino de LEMs, não deve existir distinção entre língua estrangeira e outras disciplinas no sentido de direito, acesso e qualidade. Aliás, antes da Medida Provisória 746, a definição da língua estrangeira a ser estudada dependia em partes da necessidade que ela exercia para a comunidade, por isso a sua construção deveria ser coletiva, com a participação de diversos setores da sociedade, por meio de diálogos e consultas públicas. Essa

⁴ Organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais com representação no Brasil.

participação durante a elaboração de políticas educacionais locais aumentava a legitimidade destas, aproximando-se da maior interessada que é a comunidade local. Em um primeiro momento, por força de lei, deu-se autonomia para a comunidade escolar, e que depois, precisou ser modificada por imposição do Governo Federal.

Com a evolução tecnológica e mudanças na sociedade, novos desafios e exigências surgem para atender às necessidades em um campo de constantes disputas como o educacional. A educação é um bem público e a qualidade do ensino deve receber especial atenção dos governantes, de modo a promover os interesses coletivos e o bem-estar social. A Pandemia da Covid-19 parece deixar duas marcas. A primeira delas é a capacidade da educação brasileira ser resiliente e se adaptar ao grande desafio imposto pelo vírus. A segunda é a grande lacuna que ainda existe para as pessoas terem acesso à uma internet de qualidade e a dificuldade de os professores utilizarem recursos tecnológicos.

Pensar em políticas públicas educacionais que assegurem um eficaz ensino de línguas estrangeiras vai muito além do simples oferecimento da matéria como mero componente curricular, mas alcança o campo cultural e interacional, qualificando o ensino como um todo, estendendo-o especialmente àqueles que dependem de uma educação pública de qualidade para ter uma condição de vida melhor, tendo em vista que o ensino de idiomas hoje ainda responde às políticas neoliberais, servindo apenas como um qualificador para o mercado de trabalho, restringindo-se, portanto, aos que têm condições para acessar tal ensino.

Neste sentido, Violante (2011, p. 33) aponta que os desafios enfrentados nas escolas públicas são maiores que nas escolas privadas, em questão de infraestrutura “aliados à ausência de políticas específicas para o ensino das línguas estrangeiras modernas, observavam-se os desafios no ensino e o fracasso na aprendizagem”. Vê-se até mesmo em Rio Branco, capital do Acre, a presença cada vez maior de escolas privadas bilíngues cujos alunos são de uma classe social dominante. As escolas bilíngues potencializam o ensino de inglês porque ensinam a língua na educação infantil. No Acre, o debate sobre o ensino de línguas na educação infantil pública é quase inexistente, o que leva a concluir que vai demorar muito tempo para que o debate chegue à Secretaria Municipal de Educação.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL: O CASO DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DO ACRE

A aprendizagem da língua é um direito, seja ela materna ou estrangeira para a formação de um cidadão crítico e consciente do mundo em que vive, ajudando a reduzir as desigualdades e preconceitos linguísticos. Segundo Cezario e Votre (2008, p. 148), “nas sociedades em que é nítida a separação da população em classes sociais e econômicas, a relação entre língua e classes sociais se verifica com bastante evidência”. A classe dominante pratica a violência simbólica através de conteúdo, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas e práticas linguísticas. Assim,

impõe-se a adesão à uma cultura escolar promovida pela classe dominante (WALACE, 2013, p. 48).

Um exemplo de política pública voltada para o ensino de línguas no Acre foi a implementação do Centro de Ensino de Línguas (CEL) através do Decreto Estadual nº 3.140/2012. O projeto CEL é vinculado ao Departamento de Inovação da Secretaria Estadual de Educação e inicialmente ofertava inglês, espanhol, francês e italiano. A presença do italiano nos primórdios da criação do CEL, deve-se ao fato de sua sede estar localizada na mesma área em que há um convento de freiras vindas da Itália e o terreno onde está localizada a sua sede pertence à diocese de Rio Branco.

O público prioritário do CEL são os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. O grande diferencial do CEL é a utilização da abordagem comunicativa em sala de aula, ou seja, prioriza-se a comunicação oral já que o ensino de línguas na rede pública apoia-se na leitura, escrita e interpretação, visando, sobretudo, a preparação para o Enem. O CEL surge como uma oportunidade para que os alunos da rede pública saiam do ensino tradicional voltado para a leitura e a interpretação textual e possam desenvolver efetivamente outras competências linguísticas como a oralidade e a escuta.

Com a necessidade de alcançar jovens residentes em bairros mais distantes, criaram-se os chamados Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), que também compõem a estrutura do CEL. O NEL já esteve presente nos municípios de Epitaciolândia e de Brasileia. Além disso, também já houve parcerias com o Corpo de Bombeiros por meio do projeto Bombeiro Mirim, tanto em Cruzeiro do Sul como em Rio Branco. Conta também com turmas por meio de parcerias com o Tribunal de Contas do Estado, o Tribunal de Justiça, e a Universidade Federal do Acre. De todas as parcerias, a que foi firmada pela UFAC tem gerado bons frutos como a oferta de vagas anualmente para mestrandos, professores e servidores em geral. Em contrapartida, a UFAC oferece apoio tecnológico por meio do NTI, ajudando a diminuir as filas que se formavam todos os anos de pessoas interessadas em cursar uma língua estrangeira.

No CEL, poucos são os alunos que procuram cursar a língua francesa e o italiano, em geral essas turmas são preenchidas pela comunidade. Muitas das pessoas que fazem essas duas línguas alegam o desejo em aprender essas línguas em decorrência de viagens internacionais, uma realidade bem diferente dos alunos da rede pública de ensino.

No ano de 2017 o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a integrar a grade curricular do curso. Em 2018, o CEL promoveu uma importante ação no âmbito da educação indígena por meio de oficinas de línguas indígenas, a saber: Hãtxa kui, língua do povo Huni Kui; Jaminawa, dos povos Yaminawás; Madija, falada pelo povo Madija ou Kulina; Ashaninka, língua do povo Achaninca; Manchineri, língua dos Manchineris. Em 2019 o CEL passou por uma reestruturação em seu organograma e passou a fazer oficialmente parte da Divisão de Ensino de Línguas (DIEL). Em 2020 o CEL teve que se adaptar rapidamente diante da pandemia e passou a dar continuidade às suas ações de maneira remota. Em 2021, pela primeira vez, os cursos foram ofertados

a distância. O ano de 2021 é de celebração para o CEL, pois marca o aniversário de 10 anos da instituição, que se tornou referência no ensino de línguas através de uma metodologia dinâmica e centrada na fala.

Apesar do CEL ser a política mais conhecida no estado do Acre voltada para o ensino de línguas estrangeiras, é preciso mencionar mais dois projetos, um no âmbito municipal e outro no âmbito federal. O primeiro foi um projeto mantido pela prefeitura municipal de Rio Branco entre os anos de 2005 e 2008, que ofertava inglês e espanhol para alunos e a comunidade em geral, uma espécie de CEL da rede municipal. Com o fim do Programa Ciência sem Fronteiras, o departamento de inglês da Universidade Federal do Acre apresentou uma proposta de criação do chamado Centro de Idiomas da UFAC em 2019, oferecendo cursos de inglês, espanhol, francês, libras e português para estrangeiros para discentes e a comunidade.

Os efeitos da pandemia já estão sendo sentidos no CEL. Como o curso não é obrigatório, mais de 1300 alunos não fizeram a manifestação de interesse para retornar ao curso e acabaram desistindo no primeiro semestre de 2021. Para se ter ideia, o CEL tinha mais de quatro mil alunos matriculados no primeiro semestre de 2020. É importante ressaltar que o CEL desde as primeiras semanas da lei que decretou o *lockdown* na cidade de Rio Branco, adotou atividades interativas via WhatsApp e posteriormente via *Google Meet*. Durante o trabalho realizado remotamente, de abril a dezembro de 2020, os professores do CEL criaram 664 atividades exclusivas. Cada professor ficou responsável por todo o processo de elaboração, desde a seleção de imagens em código aberto, *design*, criação de conteúdo etc., tudo com um alto padrão de qualidade. Os professores também foram convocados a elaborar apresentações no formato *powerpoint* e, em seguida, a gravar para a TV aldeia, resultando em um grande material audiovisual disponível no YouTube. Políticas educacionais ou políticas linguísticas podem dar certo desde que com um grande esforço de colaboração pedagógica das pessoas que fazem parte da instituição, a educação de qualidade é um ato coletivo.

É possível que num futuro próximo também haja aulas de mandarim. O atual governador do Acre, Gladson Cameli, almeja uma parceria estratégica entre o Acre e a China. Em 2019, o governador Gladson Cameli assinou um termo de cooperação estratégica para a criação de um complexo industrial e comercial no Acre. O desejo por uma grande parceria comercial entre China e Acre está em fase de desenvolvimento desde 2014.

O DIREITO À LITERATURA UNIVERSAL POR MEIO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: REALIDADE OU UTOPIA?

A língua é a expressão da cultura, da literatura, da identidade, do poder social, da nacionalidade, enfim, da vida. Aprender uma língua estrangeira permite conhecer outros lugares por meio da leitura. Se a literatura é um direito, a língua também o é, pois sem esta, aquela não existe. Se o direito à literatura é um direito basilar, por que não falar em

direito à literatura mundial? Aliás, as orientações curriculares do estado do Acre para o Ensino Médio de língua estrangeira trazem, na parte sobre os objetivos do ensino, a possibilidade de o aluno conhecer as obras mais significativas dentre as literaturas inglesa e espanhola. (OC-LI, p.25; OC-LE, p.25). Parece utópico? Talvez, porém que seja uma utopia no sentido que Paulo Freire atribuiu à palavra ao cunhar a expressão do inédito viável, ou seja, aquilo que ainda não é, mas pode ser.

A leitura possibilita ao aluno conhecer outras culturas por meio do texto, já que as crenças limitantes sequestram os sonhos de jovens se tornarem cosmopolitas do mundo, cumprindo assim o que se entende como função social da língua inglesa na educação brasileira, ideia essa que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000) e, conseqüentemente, nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio do Estado do Acre (2010). Todavia, somente a leitura não garante a formação plena ou domínio pleno de uma língua estrangeira, é fato que a forma de se ensinar e aprender inglês hoje em dia exige novas competências e habilidades, portanto, é preciso rever algumas políticas educacionais que consolidaram um ensino mais quantitativo e menos qualitativo.

De acordo com Candido (1995, p. 177), “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Aliás, os Cadernos de Orientações Curriculares do estado do Acre para o Ensino Médio de Inglês e Espanhol (2010), respectivamente, trazem, na parte sobre os objetivos do ensino de língua estrangeira, a possibilidade do estudante conhecer as obras mais significativas da literatura inglesa e da literatura espanhola; (OC-LI, p.25; OC-LE, p.25). Contudo, o ensino de literatura estrangeira continua sendo deixado de lado, principalmente pela falta de progressão de conteúdo e do baixo vocabulário que os alunos apresentam.

A leitura de clássicos da literatura em língua inglesa teria muito a contribuir caso o cenário de aprendizagem de uma língua na rede pública fosse favorável, isto é, turmas mais espaçosas, com uma quantidade de alunos entre 20 e 25 alunos, recursos tecnológicos, professores qualificados etc., um pouco parecido com o que é feito no CEL. Para se ter ideia, é possível encontrar clássicos da literatura inglesa em bibliotecas escolares, como por exemplo a da escola estadual Heloísa Mourão Marques, que conta com exemplares em inglês de Hamlet (1870), do estupendo Shakespeare e *The Adventures of Tom Sawyer* (1944), do grandioso Mark Twain. O gosto pela leitura pode surgir tardiamente, contudo, se fosse trabalhada nos anos iniciais teria muitos benefícios a longo prazo. Seria possível um aluno do ensino fundamental II ler Hamlet, do Shakespeare? Sim, pode-se pensar numa adaptação da história em quadrinhos ou por meio de filmes.

Na primeira versão dos PCNs (2000, p. 5) para o ensino médio, o Brasil, juntamente com países da América Latina, compromete-se com o aperfeiçoamento do quadro de extrema desvantagem devido aos baixos índices de escolarização e de nível de conhecimento em comparação aos países desenvolvidos. Ainda falta um grande pacto nacional pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as línguas são ricas, têm suas marcas identitárias, e o ensino de línguas estrangeiras assume um papel privilegiado e estratégico para diminuir as desigualdades sociais, visto que quem domina uma língua estrangeira é valorizado no mercado de trabalho em termos de qualificação profissional, pode ter acesso a bens culturais de outros países, e até mesmo dar continuidade em sua vida acadêmica ao ingressar em um mestrado ou doutorado por exemplo.

O aprendizado de uma língua estrangeira não deve ser imposto sem um diálogo com a comunidade e nem pensado de forma a substituir a língua de alguém ou a ideia que se tem de uma língua materna, mas contribuir na formação do cidadão moderno, que tem acesso a diversos lugares do mundo em segundos, graças às tecnologias da informação. Garantir um ensino de qualidade e políticas educacionais que garantam um bom ensino, ampliando-o para aqueles que utilizam unicamente o sistema público de ensino, é entrar em consonância com a Constituição Federal e com o que os cidadãos esperam dela, neste caso, a população acreana, tão rica em cultura e história.

Do que diz respeito aos avanços em políticas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes para lecioná-las, sem, contudo, representar um caráter obrigatório em sua adoção por não ter força normativa, foi um instrumento a mais para auxiliar os professores, além disso, foram criados após um amplo debate com a sociedade civil, consultores e especialistas em educação em cada área do conhecimento. A BNCC também foi um marco ao incluir o inglês, mas falhou ao deixar de lado o espanhol.

Ampliar as políticas públicas educacionais para superar estes desafios por meio da gestão democrática é também incluir a população acreana como contribuinte nessas melhorias e controles, tal participação é até mencionada na Lei Estadual nº 2.965, de 2 de julho de 2015, denominada de Plano Estadual de Educação, no Art. 2º, inciso VI. (PEE, 2015, p. 1). A comunidade social com participação política aproxima a comunidade e a escola.

É importante que as políticas públicas educacionais para o ensino de línguas cada vez mais assumam um caráter suprapartidário como forma de política de estado e menos uma política de governo. Faltam mais ações suprapartidárias como o Plano Nacional de Educação e até mesmo o FUNDEB. Enquanto outras nações investem em tecnologia e se tornam potências mundiais como Israel e os Emirados Árabes Unidos, o Brasil segue no espiral republicano de instabilidades políticas, econômicas e sociais.

Em meio a tantas disciplinas que são fundamentais para a formação básica do indivíduo, o ensino de LEMs deve receber especial atenção, principalmente, pelas condições geográficas do Brasil e, mais especificamente, pelo fato de o estado do Acre estar localizado em uma região de fronteira, em que as trocas econômicas e culturais estão cada vez mais presentes com os países vizinhos. Logo, pensar em políticas educacionais que visem assegurar e melhorar o ensino de idiomas pode representar

oportunidades de trocas culturais e um diálogo maior com os demais países da América Latina.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Pretrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: <https://goo.gl/bfzhwD>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, DF. Disponível em: <https://goo.gl/HC7eZZ>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: <https://goo.gl/uyP27w>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: encurtador.com.br/kot24. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Bases Legais. Brasília: MEC/SEM, 2000.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://goo.gl/mD7KkO>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 3ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEZARIO, M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- Conselho Estadual de Educação do Acre. **Lei Estadual nº 127, de 27 de novembro de 1967**. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=432>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- COUNSIL, B. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª edição, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/GC5ziY>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan-abr. 2018.
- CUNHA, A.; COSTA, M. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). In: **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERREIRA, W. Bourdieu e Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira (Cap-UERJ)**. v2. n 3 – jun. 2013.
- OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas como Políticas Públicas. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 313-333.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE. **Orientações para o Ensino Médio**: Caderno 1 Língua Inglesa. Rio Branco, Acre, 2010.
- VIOLANTE, M. R. M. **As representações docentes e os usos do Caderno do Aluno de Língua Inglesa na Rede Pública Estadual de São Paulo**: Uma abordagem qualitativa. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/sWXkr>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAPÍTULO 12

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES

Israel Bissat Amim

Lucas Vargas Machado da Costa

O homem é um ser social e, como tal, necessita conviver em sociedade. Nela inserido, utiliza-se da língua para poder se comunicar com os seus iguais – ou seja, com os demais seres humanos como ele.

No entanto, há de se ressaltar que, nem sempre, a língua utilizada é a mesma. Por vezes, ela tem certas especificidades que visam suprir algum sentido do qual o emissor ou receptor da mensagem é privado para que a comunicação possa, por fim, ser estabelecida. E assim acontece com a Libras. Segundo Quadros e Karnopp (2014), as línguas de sinais são línguas utilizadas pela comunidade surda, sendo no Brasil, adotada a Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Embora frequentemente empregado com alcances e entendimentos muito diferentes (MAGNANI, 2007), o termo comunidade surda apresenta algumas conotações específicas, sendo a língua de sinais um elemento central para sua caracterização. Por exemplo, segundo Assêncio (2015, p. 22):

Comunidade surda é uma categoria amplamente disseminada e referida geralmente a uma totalidade imaginada de pessoas que compartilham de certos códigos, dentre os quais a língua de sinais é um aspecto central. [...] o termo comunidade surda também ganha, às vezes, significados diferentes dependendo do contexto de uso. Seu significado mais sólido [...] refere-se a comunidades linguísticas: coletividade de usuários de uma mesma língua de sinais, inferindo também relações de identificação entre seus membros.

Em alguns casos, entretanto, o termo é empregado de maneira mais ampla. Segundo Santana e Santana (2020), por exemplo, a comunidade surda caracteriza-se como

Uma espécie de espaço onde se difundem a língua e cultura surdas. Essas comunidades estão espalhadas pelo mundo inteiro reunindo surdos e ouvintes que partilham do mesmo ideal de luta pela manutenção dos interesses de igualdade e acessibilidade dos surdos.

As línguas de sinais, segundo Quadros e Karnopp (2014), apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, motivo pelo qual são reconhecidas enquanto línguas pela Linguística, embora sejam de modalidade visual-espacial e, portanto, possuem modos de produção e recepção específicas. Para a captação das experiências visuais das pessoas surdas. No Brasil, a lei que regulamenta o uso da Libras é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Ressalte-se, ainda, que esta não é uma língua universal, sendo utilizada, como dito, somente no Brasil.

Nesse contexto, a problemática observada é a seguinte: quais os principais desafios enfrentados para inclusão dos surdos na rede regular de ensino? O objetivo geral é identificar os principais aspectos da legislação brasileira relacionados à inclusão escolar de surdos, e seus reflexos no sistema educacional.

Os objetivos específicos são os seguintes: a) conceituar educação inclusiva; b) traçar um breve histórico sobre as tratativas sobre a educação inclusiva no Brasil; c) destacar, de um modo geral, os desafios identificados para a educação inclusiva; d) destacar o papel do professor e da escola na educação inclusiva; e) destacar a importância do papel do intérprete de Libras na inclusão escolar dos surdos na rede regular de ensino.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de que, se, de um lado, a inclusão escolar torna-se necessária, de outro, verifica-se que ela é, por vezes, impossibilitada, em virtude da falta de professores capacitados para promover esse processo. Em se tratando de alunos surdos, então, essa dificuldade torna-se ainda mais exacerbada, tendo em vista que, para que ela seja possível, não são apenas requeridas do docente e da escola competências para a Educação Especial; tampouco, somente as de trato social, que incluam a não discriminação e a facilitação do acesso. Para o aluno surdo, é indispensável a presença de um intérprete, com conhecimento em Libras, para que a sua inclusão e aprendizagem sejam completos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E BREVE HISTÓRICO DE SUA EVOLUÇÃO

Conforme dito por Rodrigues (2016, p. 9), a exclusão tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século, apresentando-se tão “assustadora como a peste, altamente contagiosa, e de cura pouco provável”. Seu resistente desenvolvimento teria incentivado os responsáveis políticos, segundo o mencionado autor, a congregarem esforços em campanhas para a sua eliminação. Em decorrência, sustenta, foram criados projetos de luta contra a exclusão nos mais diversos domínios sociais. Foi assim que, desde a pobreza até a denominada exclusão digital, pode-se afirmar que, muito embora estejam referidos os mais diversos setores do convívio social, é certo que todos convergem para uma questão somente: a exclusão social.

Contrariamente, então, a essa ideia de exclusão social, surge, então, a de inclusão, que, pelo seu próprio sentido léxico, tem a ver com o ato de incluir (MATTOS, 2010). É fato, porém, que esta expressão passou a ser utilizada para indicar a extensão de um direito garantido a todos para aqueles que, até então, sejam por condições sociais ou físicas, não tinham acesso ao mesmo. É o caso do acesso à educação.

Nessa primeira parte do estudo, serão apresentados conceitos para a inclusão escolar, bem como traçado um breve histórico sobre as tratativas legais acerca da educação especial no Brasil, destacando, ao final, como a matéria é regulada atualmente pelas leis.

O sentido léxico do termo *inclusão*, conforme destacado por Mattos (2010), conduz ao ato de incluir. É, ainda, tido como sendo o antônimo da palavra *exclusão*. Na onda do politicamente correto, este termo passou a ser utilizado, mais recentemente, como já dito, para indicar aspectos de extensão de um direito a todos garantido, para aqueles que, até então, seja por condições sociais ou físicas, não tinham acesso a elas. Em resumo, apresenta-se a inclusão como um movimento social que busca uma sociedade mais igualitária e justa, que respeite a dignidade da pessoa humana e os direitos estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito em que se constitui a República Federativa do Brasil.

É justamente nesse sentido que Bernard Charlot (2002) trata a questão, destacando, ainda, que o respeito à diversidade não pode implicar, de modo algum, em práticas segregacionistas; é necessário que se envolva um tratamento digno, com os mesmos direitos sendo concedidos a todos, na medida em que cada ser humano, independentemente de sua cultura, raça, classe social, com necessidades especiais ou não, merece ser respeitado.

Em outras palavras, para Charlot (2002), ao mesmo tempo em que o respeito à diversidade deve existir, ele não deve se impor apenas por conta de determinado fator – ou seja, da diferença em si –, já que o respeito e tratamento igualitário é garantido indistintamente a todos. É por serem seres humanos, então, que os portadores de necessidades especiais deveriam ter acesso aos mesmos espaços educacionais que os demais alunos, e não por serem diferentes dos demais. Ou seja: o que os autoriza a conviver com os seus iguais em sociedade, frequentando os mesmos ambientes que os demais, é a sua condição humana, e não o seu estado de portador de necessidade especial.

Mittler (2013) também dá a sua contribuição a respeito, destacando que é preciso mudar a ideia de defeito, na qual o objetivo é transformar o aluno para encaixá-lo no sistema educacional existente, para uma ideia baseada em um modelo social. Segundo o mencionado autor, ao se basear na ideia de defeito, entende-se que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas no aluno; logo, sob este ponto de vista, a escola (sua cultura, suas normas, seus métodos de ensino, suas instalações e a capacitação e perfil dos professores) não precisa mudar, porém o aluno necessita de uma mudança, para que possa se adequar à instituição escolar.

Queiroz (2007) sustenta que o conceito de inclusão se baseia em um consenso emergente de respeito à diversidade, que, por sua vez, apregoa a normalidade das diferenças humanas.

Para Quadros e Karnopp (2014), a inclusão escolar representa o processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Ou seja: facilita o acesso, incluindo os dantes excluídos em um determinado grupo (escola para os “normais”) com vistas a promover um desenvolvimento educacional-social-cultural até então jamais experimentado pela referida inclusão.

No âmbito da educação inclusiva, a escola representaria um espaço de apropriação e construção do conhecimento, que garante que garante a individualidade, a identidade, a equidade (ideais democráticos), a remoção de barreiras para a aprendizagem, e a participação de toda comunidade escolar. É o que se desprende da lição de Maturana (1999), para quem a inclusão escolar

Exige o viver juntos, o conviver. Exige amor, porque somos, na condição de seres humanos, profundamente dependentes do amor, e o amor é “o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno”. (MATURANA 1999, p. 46).

Por outro lado, é importante destacar que a educação inclusiva, consoante aduzido por Ferreira (2015),

Não diz respeito somente às crianças com deficiência - cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las - mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. (FERREIRA, 2015, p. 4, grifos da autora).

Nesse mesmo sentido, cite-se a lição de Duek (2007), para quem a diferenciação não pode abrir caminho para condutas de exclusão, por pressupor um padrão, uma referência fazendo com que as palavras “igual” e “diferente” surjam carregadas de sentido. A ênfase maior, segundo ele, recai sobre a necessidade de determinar o rol dos “escolarizáveis” e dos “não escolarizáveis”, isto é, dos que conseguem e dos que não conseguem aprender.

Segundo disposto pelo MEC (2004, p. 7), através do “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, a escola inclusiva é aquela que “[...] garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Em outras palavras, a educação inclusiva compreende a construção de uma escola aberta a todos, que respeita e valoriza a diversidade, proporcionando o desenvolvimento de práticas colaborativas e formando redes de apoio à inclusão, promovendo, com isso, a participação da comunidade.

Essa compreensão significa criar escolas de qualidade para todos, que atendam efetivamente todas as crianças e adolescentes das suas comunidades, revertendo a possibilidade de exclusão na educação. Neste contexto, surge a Educação Especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis da educação, vez que disponibiliza serviços, recursos e atendimento educacional especializado para apoiar o processo de escolarização nas classes comuns do ensino regular, beneficiando todos os alunos.

Entretanto, observa-se que, para tornar efetivo o direito de todos à educação, é necessária uma profunda transformação dos sistemas educacionais para a promoção do acesso de qualidade.

Em outras palavras, tem-se que a atenção à diversidade e à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais se efetiva a partir de uma mudança na gestão da educação, do cumprimento da legislação, da formação de professores e da eliminação de barreiras que envolvem atitudes, práticas pedagógicas, arquitetura (estrutura física) e comunicação.

Focando neste quadro, estabeleceu o Ministério da Educação programas e ações orientados para o cumprimento das metas do “Educação para todos”, que, por sua vez, contemplam os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, promovendo, com isso, a inclusão e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de um país de todos.

OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada [...] e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Como visto na seção anterior, é fato que o governo está empenhado em promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. No entanto, muito além da boa intenção, é necessária capacitação dos profissionais que lidarão direta e indiretamente com estas pessoas, bem como de estrutura adequada para recebê-los.

Nessa parte do estudo, como delineado, serão identificados os desafios contemplados para a educação inclusiva, incluindo os de ordem estrutural e, também, os de capacitação dos docentes e demais profissionais da Educação, como aqui já foi dito.

Segundo reconhecido na própria Declaração de Salamanca (1994, p. 10), “a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. A esse respeito, consta, ainda, no referido documento, que o treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário suficiente orientação positiva frente à deficiência, desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade.

Em relação aos conhecimentos e competências exigidos, estes se referem principalmente a boas práticas de ensino, incluindo, conforme delineado, avaliação de necessidades especiais, adaptação de conteúdos curriculares, utilização de tecnologias de apoio, identificação de procedimentos de ensino no sentido de compreender uma maior variedade de competências, entre outros (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Refira-se ainda que, nas escolas práticas de formação de professores, deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para o exercício da sua autonomia e para a aplicação das suas competências na adaptação do currículo e da educação de forma a responder às necessidades. Dos alunos, bem como no sentido de colaborar com especialistas e cooperar com os pais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Ainda na Lei nº. 10.172, 2001, foi apresentada uma tendência recente nos sistemas de ensino de melhorar a qualificação de professores do ensino fundamental para atender alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001).

A formação de professores, com sua preparação necessária para enfrentar essas crianças, é sem dúvida um dos maiores desafios a serem enfrentados para se chegar à educação inclusiva. Isso porque, como disse Mantoan (2003), o medo do novo, de não poder enfrentar as diferenças que se apresentarão a eles, ou, pior, de enfrentá-las no contexto escolar, se desenvolve em gestores e professores, como seres humanos que são:

Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças, nas escolas, nas salas de aulas. [...] Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo. (MANTOAN, 2003, p. 3 [Grifo nosso]).

Ressalte-se, ainda, que o desafio para os professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escola inclusiva, aumenta, pois como lembra Mantoan (2005, p. 26) em sua obra, “o papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. [...] É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba Libras, porque ela tem que aprender a língua portuguesa escrita”.

Além disso, a ideia de destacar um docente apenas para o acompanhamento do aluno portador de necessidade especial pode reverter em efeito contrário; ou seja, ao ressaltar a ideia do defeito (“o aluno X precisa de acompanhamento especial porque ele é deficiente”), a reação causada poderá ser a de exclusão (MANTOAN, 2005), constituindo-se, dessa forma, em desafio para a efetivação da educação, na medida em que o professor seria tentado a acomodar-se, retirando dele, assim, a responsabilidade da inclusão (de incluí-lo, efetivamente, no convívio social com os demais alunos, promovendo, assim, a sua inserção na escola regular de ensino) (QUEIROZ, 2007). A esse respeito, cite-se contribuição de Mittler (2013), que destaca que o maior obstáculo à inclusão está dentro de cada um que, ao supervalorizar as dificuldades que podem advir das mudanças necessárias, freiam suas iniciativas.

Além dos desafios enfrentados com o docente e demais profissionais da Educação, há de se considerar que, dependendo da necessidade especial da qual o aluno é portador, além da atenção destacada, será necessário, também, adequar estruturalmente a escola para acolhê-lo em seu seio. Muito embora essas mudanças arquitetônicas já tenham sido determinadas pelo legislador constituinte (inciso II do § 1º do artigo 227 da Constituição Federal de 1988) (BRASIL, 1988), fato é que, ainda hoje,

constituem em desafios para a inclusão do portador de necessidades especiais na rede regular de ensino.

MÉTODOS

Quanto à metodologia empregada: segundo Vergara (2007), as pesquisas podem ser classificadas como aplicada ou teórica, quanto à sua natureza. No que se refere ainda à forma de abordagem do problema, pode ser caracterizada como quantitativa ou qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, pode ser caracterizada como exploratória, descritiva ou explicativa (GIL, 1991), a ser realizada segundo os procedimentos bibliográfico, documental ou experimental.

O presente estudo contempla uma pesquisa que pode ser identificada como sendo de abordagem qualitativa, e quanto aos seus fins, explicativa, tendo em vista que o seu principal objetivo é tornar as ações estudadas em dados de fácil compreensão, justificando e explicando os seus principais motivos e o porquê das coisas; e bibliográfica, quanto aos seus procedimentos, pois faz uso de material disponibilizado ao público em geral (VERGARA, 2007; GIL, 1991).

A pesquisa bibliográfica contemplou a leitura detida de obras impressas de autores que tratavam aspectos atinentes ao tema ora debatido. Foram, também, além destas, consultados os bancos de monografias, teses e dissertações disponibilizados na internet por universidades do país, tendo sido, também, considerados artigos científicos e demais publicações e periódicos que versassem sobre a questão.

Após a leitura inicial, foram destacados os pontos que poderiam contribuir para a redação desta pesquisa, tendo sido os mesmos agrupados por temas e subtemas a serem discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada à condição de direito social, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Nesta roupagem, consoante disposto no artigo 205 do texto constitucional, ela seria dever do Estado e da família e direito de todos, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O papel do professor, enquanto responsável pela educação dos alunos, é, segundo Demo (2004), o de cuidar da sua aprendizagem. Ou seja, é dele a tarefa de transmitir o conhecimento e fazer com que o aluno, através da utilização de determinados métodos, apreenda efetivamente o que ele está passando. Para promovê-la, ele poderá envolver o aluno em pesquisas, estimulando-o à elaboração própria, ao questionamento – argumento e contra-argumento. (DEMO, 2004).

Segundo se pode extrair da Declaração de Salamanca (1994), o papel do professor e da escola na educação inclusiva é:

Adaptar o conteúdo do currículo às necessidades das crianças. As escolas devem oferecer oportunidades curriculares adequadas para crianças com diferentes habilidades e interesses; desenvolver conteúdos orientados para padrões mais elevados e para as necessidades das pessoas, com o objetivo de torná-las capazes de participar plenamente no desenvolvimento.

Em outras palavras, o ensino deve estar relacionado às experiências e preocupações práticas dos alunos para melhor motivá-los, e revisar as formas de avaliação. A avaliação formativa deve ser incorporada no processo educativo regular de forma a manter alunos e professores informados sobre o controle da aprendizagem adquirida, bem como identificar dificuldades e ajudar os alunos a superá-las, e usar tecnologia assistiva para atender às necessidades especiais dos alunos. Tecnologia apropriada e viável deve ser usada quando necessário para melhorar a taxa de sucesso no currículo escolar e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem.

Os líderes escolares devem promover atitudes positivas em toda a comunidade escolar e organizar uma cooperação eficaz entre os professores da turma e o pessoal de apoio de modo a se comportarem como uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada aluno. O grupo de educadores, e não os professores individualmente, deve compartilhar a responsabilidade pela educação das crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários devem ser convidados a tomar parte ativa no trabalho da escola. Os professores, por sua vez, têm papel fundamental como gestores do processo educacional, apoiando as crianças por meio da utilização dos recursos disponíveis, dentro e fora da sala de aula. Também devem promover a autonomia do aluno, permitindo-lhe ocupar cargos de poder e liderança, permitindo-lhe influenciar as políticas que o influenciarão no futuro.

Além disso, os professores devem participar de cursos de formação especializada em educação especial, de forma a permitir-lhe trabalhar em diferentes ambientes e poder assumir um papel fundamental nos programas de educação especial. Este treinamento deve fazer parte do seu treinamento regular. Os professores devem também buscar parcerias com universidades para desfrutar e/ou participar de pesquisas, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento, e envolver ativamente as pessoas com deficiência em pesquisa e treinamento para garantir que suas perspectivas sejam totalmente levadas em consideração.

Portanto, transformando-se em miúdos, o papel da escola seria, tanto na educação regular como inclusiva, promover a educação, como agente do Estado, enquanto a do professor seria posicionar-se como o instrumento utilizado para esse fim.

Ressalte-se também que, como ferramenta de divulgação da educação, o profissional deve ter em mente que, por mais limitações que possa colecionar, tais como falta de tempo para preparar as aulas, desânimo pela desvalorização profissional, sentimento de incapacidade para enfrentar determinadas situações ou qualquer outro motivo, ao entrar no espaço da sala de aula, sua responsabilidade é proporcionar um

bom ensino aos alunos. Afinal, este é o seu papel: mediar o ensino planejando, selecionando e organizando os conteúdos, agendando os deveres de casa, criando condições para o estudo em sala de aula, incentivando os alunos, direcionando as atividades para que se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

De acordo com Skliar et al. (2016), a terminologia da educação especial pode ser vista da seguinte forma:

Ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos especiais, no sentido de deficientes impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado especial referindo-se ao fato das instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativos – portanto, diferentes da educação geral – ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições. Em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre Educação Especial, aparece sistematicamente um obstáculo que pode ser considerado como insalvável: em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos [...] são sujeitos educativos especiais, diferentemente de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação? (SKLIAR et al., 2016, p. 9 [Grifo nosso]).

Segundo Fernandes (1990), o surdo é aquele que possui uma deficiência que não é fisicamente visível, que afeta uma pequena parte de sua anatomia. As consequências da surdez, no entanto, são extraordinárias, tanto no desenvolvimento emocional, físico e mental, quanto no comportamento do indivíduo como ser social. Além do conceito, é citado Chaves (2008), que destaca que surdos são todos aqueles que apresentam perda média de mais de 25 decibéis (dB) na percepção dos sons, se consideradas as frequências de 500, 1.000 e 2000 Hz.

Góes (2016) também dá sua contribuição, argumentando que os surdos, devido à deficiência auditiva que vivenciam, têm dificuldade em entrar em contato com a língua do grupo social em que estão inseridos. Por esse motivo, no caso de crianças surdas, o atraso de língua pode ter consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem o aprendizado tardio da língua.

Skliar *et al.* (2016) também destaca que, dada a deficiência auditiva das crianças surdas, elas não podem ser expostas à língua oral, de fato, existe um obstáculo fisiológico para que isso ocorra. Segundo ele, para os surdos, a língua oral não é a primeira língua, embora seja a primeira, e às vezes a única, que lhes é oferecida.

No Brasil, a Lei nº 10.436 institui a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002). Suas principais disposições são as seguintes:

- a) A Língua Brasileira de Sinais - Libras -, assim como os demais meios de expressão associados, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (Art. 1º)
- b) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é entendida como a forma de comunicação e expressão, na qual o sistema linguístico de natureza viso-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de surdos no Brasil. É o que prescreve o parágrafo único do artigo 1º do referido dispositivo legal;
- c) consta também no art. 2º do referido regulamento, que deve ser garantido, pelos poderes públicos em geral e pelas concessionárias de serviços públicos, métodos

institucionalizados de apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras - como meio de objetivo de comunicação e uso atual das comunidades surdas no Brasil; d) quanto ao atendimento e tratamento adequados, a lei também prevê que as instituições públicas e as concessionárias de serviços públicos de saúde devem garanti-los aos surdos, de acordo com a legislação em vigor (art. 3º); e) em particular no que se refere à rede federal de ensino e aos sistemas estadual, municipal e distrital de ensino, prevê-se que estes garantam a inclusão nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Ensino, de nível médio e superior, do ensino da Língua Sinais Brasileiros - LSB, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, nos termos da legislação em vigor, sendo certo que não pode substituir a forma escrita da língua portuguesa (art. 4º). (BRASIL, 2002).

Como vimos, a Libras é a língua oficial dos surdos, que faz a sua ligação com o mundo, lembrando-lhes que também são, como todas as outras pessoas, seres sociais, e que também precisam, como os outros, viver em sociedade.

É ao assumir essa função de conexão com o mundo exterior que Rijo (2009) destaca a indispensabilidade da presença de um intérprete de Libras para que a comunicação em sala de aula seja permitida. Porém, apesar da presença de um intérprete indispensável para a mediação comunicativa, só este não é suficiente para consolidar o processo de inclusão, por isso é necessário criar um ambiente favorável para que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades. São esses desafios enfrentados na inclusão escolar que o próximo, último subcapítulo do estudo, abordará de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados obtidos indicam que, embora a legislação sobre inclusão de surdos no sistema regular de ensino seja bem definida, na prática o que se observa é que esse quadro idealizado pelo legislador está longe de ser implementado no país.

Isso porque, como a presença do intérprete de Libras é fundamental para o ensino desse aluno, ainda são poucas as ações para que isso seja possível. Falta, portanto, promover a facilitação e otimização da aprendizagem em Libras para os professores, conscientizando-os da importância de seu papel na vida escolar dos alunos surdos, que deles dependem para o bom andamento de seu processo de aprendizagem.

Porém, como também vimos, apesar da presença de um intérprete indispensável para a mediação comunicativa, só este não é suficiente para consolidar o processo de inclusão, razão pela qual é necessário criar um ambiente favorável para que o aluno surdo possa, portanto, desenvolva seu potencial.

REFERÊNCIAS

ASSÊNSIO, C. B. **Comunidade surda**: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

CHARLOT, B. Conversa em torno da diversidade. **Pátio – Revista Pedagógica, Boletim EducaBrasil**, [S.l.], ano V, n. 20, fev.-abr. 2002.

CHAVES, D. A. O aluno surdo na sala de aula da escola regular. **Paidéia. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade – Fumec**, Belo Horizonte, Ano 5, n. 5, p. 67-85, jun.-dez. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

DUEK, V. P. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, n. 29, 2007.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Inclusão - **Revista da Educação Especial**, Santa Maria-RS, ano 1, n. 01, out. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

MAGNANI, J. G. C. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe**, vol.1, jul. 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1239>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Escola**, [S.l.] n. 182, maio, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação inclusiva**, v. 3: a escola. SEESP/MEC; ARANHA M. S. F. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

QUEIROZ, C. L. A. de. **Educação inclusiva**: implicações para gestão do ensino superior. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Empresarial. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.

RIJO, M. G. de A. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo**. Cuiabá, MT, 2009.

SANTANA, A. C. F.; SANTANA, T. E. G. J. A Importância Da Comunidade Surda, Identidade Surda E A Cultura Surda. **VII Congresso Nacional De Educação**. De 15 a 17 de outubro de 2020. Maceió-AL.

SKLIAR, C.; et al. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAPÍTULO 13

A QUINTA HISTÓRIA E O LIVRO DAS MIL E UMA NOITES:

UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL

*Marina de Lima Braga Penha
Gisela Maria de Lima Braga Penha*

Quando pensamos em trabalhar com textos literários em sala de aula, uma das questões mais instigantes é a intertextualidade. Embora o conceito tenha grande amplitude, consideramos que comparar textos não é tarefa fácil. Assim, nos propomos a trabalhar com *O livro das mil e uma noites* (2017) e o conto - *A Quinta história*, de Clarice Lispector numa perspectiva intertextual para refletirmos, entre outras coisas, sobre a complexidade comparativa e os possíveis caminhos que um professor pode utilizar ao adentrar esse campo metodológico.

“Esta história poderia chamar-se “As Estátuas”. Outro nome possível é “O Assassinato”. E também “Como Matar Baratas”. Farei então pelo menos três histórias, verdadeiras porque nenhuma delas mente a outra. Embora uma única, seriam mil e uma, se mil e uma noites me dessem” (LISPECTOR, 1987, p. 58).

O fragmento acima foi retirado do conto “A quinta história”, de Clarice Lispector. Logo no primeiro parágrafo, Lispector faz referência à obra da literatura árabe – *O livro das mil e uma noites*. A partir dessa constatação, é muito instigante perceber as imbricações literárias entre textos distantes, não só do ponto de vista geográfico, mas também do tempo e da língua em que foram escritos. Vários estudiosos se detiveram nessas possíveis ligações e, entre eles, vamos nos deter em alguns: Julia Kristeva, Paul Valéry e Tzvetan Todorov. Esse direcionamento teórico nos possibilitará discutir questões relevantes em relação aos dois textos literários selecionados, pois estamos em um campo amplo e extremamente instigante da literatura comparada. Mais ainda, consideramos que a intertextualidade é uma das mais criativas fontes de produção de conteúdo para sala de aula. No entanto, é preciso conhecer profundamente os objetos a serem comparados, pois por se tratar de texto literário, a complexidade da linguagem se adensa.

Quando trabalhamos com literatura escrita em outra língua, a qualidade da tradução é muito importante e, para tanto, nesse trabalho, selecionamos textos traduzidos por Mamede Mustafa Jarouche. A primeira tradução dos pergaminhos árabes para o português, provavelmente, tenha sido feita por Dom Pedro II, porém, o imperador nunca fez uma publicação formal de suas traduções. Atualmente, há a tradução dos pergaminhos árabes diretamente para o português, feita por Mamede Mustafa Jarouche, professor do Departamento árabe, da Universidade de São Paulo (USP). O início desse trabalho se deu por volta dos anos de 2001/2002. Jarouche traduziu e publicou quatro

volumes de o *Livro das mil e uma noites*, até 2012. No último ano, 2020, saiu a publicação do quinto volume das histórias de Šahrāzād.

No Brasil, anteriormente ao trabalho de Jarouche, havia a versão de Antoine Galland, a qual foi traduzida do árabe para o francês e só depois para o português. Optamos pela tradução do professor da USP justamente pelo fato de que ela foi feita a partir dos pergaminhos árabes.

Mamede Jarouche faz algumas observações acerca da tradução da obra árabe:

Sua história pode ser feita com base em fragmentos remotos e formulações digressivas, em manuscritos aparentemente incompletos conservados pelo acaso e compilações tardias cuja completude faz correr demasiada tinta, bem como em silêncios e registros lacônicos e lacunares que não raro estimulam fantasias e desejos da crítica. Tal é o caso de uma obstinada crença de diversos críticos de literatura: a de que o *Livro das mil e uma noites* seria um conjunto pouco mais ou menos fabuloso de fábulas fabulosamente arranjadas. Isto é, um livro elaborado por centenas de mãos, em dezenas de idiomas, em muitíssimos tempos e lugares, que pode ser produção de todos e por isso mesmo de ninguém, projetado no limbo da indeterminação absoluta que permite dizer qualquer coisa sobre ele e pensado como um processo de constituição que de tão inesgotável se tornou uma espécie de função, tudo isso entremeado por uma “oralidade” meio analfabeta mas (ou por isso mesmo) muito sábia que excita e deslumbra. (JAROUCHE, 2005, p. 11).

Como podemos observar, as histórias da heroína árabe não possuem uma autoria concreta, como Jarouche pontua. Essas histórias foram feitas por muitas pessoas o que torna os textos instigantes e tão complexos quanto o ser humano.

Ao viajarmos pelas narrações da filha do vizir, percebemos o tanto que escritores de todas as épocas visitaram esse arcabouço literário. Entre esses, a escritora ucraniana, naturalizada brasileira, Clarice Lispector. Em seu conto, que recebe o título de “A quinta história”, faz menção ao *Livro das mil e uma noites*, como já apontado em nosso artigo.

Apesar das mil e uma noites não conterem mil e uma histórias, fica clara a referência à estrutura do *Livro das mil e uma noites*, pois nesses textos árabes predominam uma estrutura narrativa denominada prólogo-moldura. É justamente a partir dessa estrutura que buscaremos fazer a comparação entre algumas histórias selecionadas de o *Livro das mil e uma noites* e a *Quinta história*, de Clarice Lispector. Aqui cabe uma colocação de natureza teórica. A intertextualidade pode ser trabalhada em diferentes níveis. Aqui, seguiremos o conceito de Homologia estrutural, a qual é definida como:

As relações analógicas mais fecundas consistem em portas de entrada para que se detectem modelos estruturais mais rigorosos que, na verdade, vão buscar correspondências, equivalências homológicas entre estruturas distintas (NITRINI, 1997, p. 58).

A homologia estrutural está embasada no conceito de prólogo, que segundo o *Dicionário de estudos da narrativa*, é:

Como o termo sugere (do grego *pro;logos*, “discurso”), o prólogo é um texto pouco extenso, anteposto ao texto literário propriamente dito mantendo com este, com o seu autor ou com entidades ficcionais a ele inerentes (narrador, personagens, etc.) relações de teor variado.

A dificuldade de se encontrar uma definição absolutamente precisa para o conceito de prólogo decorre, em primeiro lugar, do fato de ele se confundir, muitas vezes, com o prefácio, podendo desempenhar, no total ou em parte, o papel que a este cabe [...] a autoria do prólogo é oscilante: ele pode ser da responsabilidade do autor [...], do editor [...] do narrador [...] ou até figuras literárias e imaginárias estranhas à obra.

[...] No caso da narrativa e independentemente da designação que lhe seja dada, o prólogo situa-se em local de destaque, no lugar oposto ao epílogo, tal como este, o prólogo pode funcionar como moldura do relato [...] o prólogo age como motivação interpretativa: ele desperta expectativas, sugere estratégias de leitura, explica as origens da narrativa [...]. (REIS, 2018, p. 418).

Como podemos notar, o prólogo é um texto que antecede a narrativa literária. No entanto, nos dois textos há o denominado prólogo-moldura, assim definido:

No prólogo moldura do livro, conforme tradução de Mustafá Mamede Jarouche, o narrador principal é por vezes substituído por narradores pertencentes às próprias histórias narradas. O pai de Sherazade é um dos personagens que em determinado momento transforma-se em narrador. As histórias por ele convocadas não exibem ligação direta com a narrativa principal mas, além de entreterem o leitor, contribuem para sua argumentação, como numa fábula. (MONTEIRO, 2017, p. 122).

Ambos os textos, tanto o de Clarice quanto o *Livro das mil e uma noites*, possuem essa estrutura de encadeamento: uma narrativa que começa a história e, a partir dela, uma história entra na outra, formando, assim, novas histórias dentro uma mesma narrativa. Portanto, há homologia estrutural entre as duas produções esta é a porta de entrada da intertextualidade.

O prólogo moldura, na história de Šahrāzād, começa com a história de dois irmãos: o mais velho chamado Šāhriyār (o irmão mais velho se casará com Šahrāzād) e o irmão mais novo chamado Šāhzamān. Os dois irmãos apresentam duas coisas em comum: ambos são reis poderosos em seus vastos reinos, porém ambos sofreram traições por parte de suas esposas.

Ao se verem nas mesmas situações, decidem viajar, abandonar seus reinos e só retornariam se achassem uma pessoa com uma situação pior que a deles:

E voltando para o irmão disse: “você me acompanha no que vou fazer agora?”. O irmão respondeu: “sim”. Šāhriyār disse: Vamos abandonar nosso reino e perambular em amor a Deus altíssimo. Vamos desaparecer daqui. Se por acaso encontrarmos alguém cuja desgraça seja pior do que a nossa, voltaremos, caso contrário continuaremos vagando pelo mundo [...]. (JAROUCHE, 2017, p. 49).

Claro que não demorou muito para os dois irmãos desiludidos encontrarem alguém com uma história pior que a deles. Nesse momento, inicia-se outra narrativa que está dentro da narrativa dos irmãos obedecendo assim à estrutura de encadeamento. O narrador inicia a história que cruza com a narrativa dos reis denominada: “O gênio e a jovem sequestrada”.

Essa história conta vida de uma jovem que foi sequestrada no dia do seu casamento por uma espécie de demônio, sendo forçada a viver com aquela criatura presa numa caixa. Os irmãos, ao verem tamanha infelicidade da jovem, reconhecem que ela é mais infeliz que eles e então cumprindo a promessa decidem retornar aos seus respectivos reinos.

É neste momento em que a história de Šahrāzād se inicia, pois, movido por sua dor, o rei Šāhriyār toma a seguinte atitude: “E tomou a resolução de não se manter casado senão uma única noite: ao amanhecer, mataria a mulher a fim de manter-se salvo de sua perversidade e perfídia; disse: Não existe sobre a face da terra uma única mulher liberta” (JAROUCHE, 2017, p. 51).

Seu irmão seguiu viagem rumo ao seu reino e o rei Šāhriyār prosseguiu com seu plano. Casava com alguma jovem de noite e, ao amanhecer, pedia ao seu vizir para matá-la. O vizir do rei era pai de Šahrāzād, filha mais velha e Dīnārzād, a mais nova.

Enquanto o rei fazia suas monstruosidades com as mulheres do reino, a filha mais velha do vizir já fabulava seu plano:

Disse o autor: o rei Šāhriyār instalou-se no trono e ordenou o seu vizir- o pai das duas jovens-que lhe providenciasse casamento com alguma filha de nobres e o vizir assim o fez. Šāhriyār possuiu-a e nela satisfez seu apetite. Quando raiou a manhã, ordenou ao vizir que a matasse. Depois naquela própria noite, casou-se com outra moça filha de um de seus chefes militares. Possuiu-a e, ao amanhecer, ordenou ao vizir que a matasse, e este não podendo desobedecer, matou-a. Depois na terceira noite, casou-se com a filha de um dos mercadores da cidade. Dormiu com ela até o amanhecer e depois ordenou ao vizir que a matasse, e ela a matou. (JAROUCHE, 2017, p. 52).

A filha do vizir, então, confessa ao seu pai sua vontade de casar-se com o rei e tentar acabar com a matança:

Disse o autor: certo dia, Šahrāzād disse ao pai: “eu vou lhe revelar, papai, o que me anda oculto pela mente”. Ele perguntou: “E o que é?”. Ela respondeu: “Eu gostaria que você me casasse com o rei Šāhriyār. Ou me converto em um motivo para salvação das pessoas ou morro e me acabo, tornando-me igual quem morreu e acabou”. Ao ouvir as palavras da filha, o vizir se encolerizou e disse: “Sua desajuizada! Será que você não vê que o rei Šāhriyār jurou que não passaria com nenhuma moça senão uma só noite, matando-a ao amanhecer? Se eu consentir nisso, ele vai passar apenas uma noite com você, e logo que amanhecer ele vai me ordenar que a mate, e eu terei de matá-la, pois não posso discordar dele”. (JAROUCHE, 2017, p. 52).

O vizir tenta fazer sua filha desistir da sua ideia, mas ela estava certa do sacrifício que queria realizar em nome de todas as mulheres do reino. Seu pai conta uma história com fundo moralizante, mas em vão. A filha mais velha tinha plena consciência e confiança na jornada que estava enfrentado. A futura esposa do rei tinha lido e estudado muito:

Šahrāzād, a mais velha, tinha lido livros de compilações, de sabedoria e de medicina; decorara poesias e consultara as crônicas históricas; conhecia tanto os dizeres de toda gente como as palavras dos sábios e dos reis. Conhecedora das coisas, inteligente, sábia e cultivada tinha lido e entendido”. (JAROUCHE, 2017, p. 52).

E o desejo da filha mais velha do vizir foi realizado. Ela casou-se com o rei, mas, antes de casar, fez o seguinte combinado com Dīnārzād:

Minha irmãzinha, preste bem atenção no que vou lhe recomendar: assim que eu subir até o rei, vou mandar chamá-la. Você subirá e, quando vir que o rei já se satisfaz em mim, diga-me: “Ó irmãzinha, se você não estiver dormindo, conte-me uma historinha. Então eu contarei a vocês histórias que serão o motivo da minha salvação e da liberdade de toda esta nação, pois farão o rei abandonar o costume de matar suas mulheres. (JAROUCHE, 2017, p. 59).

A irmã mais nova cumpriu o plano perfeitamente. Šahrāzād começou a chorar assim que Šāhriyār começou a acariciá-la, alegando que gostaria de se despedir de sua irmã mais nova:

O rei então mandou chamar Dīnārzād, que se apresentou e dormiu sob a cama. Quando a noite se fez mais espessa, Dīnārzād ficou atenta e esperou o rei até que o rei se satisfizesse na irmã e todos ficassem bem acordados. Assim, no momento oportuno, Dīnārzād pigarreou e disse: “Minha irmãzinha, se você não estiver dormindo, conte-me uma de suas belas historinhas com as quais costumávamos atravessar nossos serões, para que eu possa despedir-me de você antes do amanhecer, pois não sei o que vai lhe acontecer amanhã”. Šahrāzād disse ao rei Šāhriyār: “Com a sua permissão eu contarei”. Ele respondeu: “Permissão concedida”. Šahrāzād ficou contente e disse: “Ouça”. (JAROUCHE, 2017, p. 59).

E assim termina o prólogo moldura do *Livro das mil e uma noites* (2017). A filha do vizir começa sua narração, que durará mil e uma noites e assim se manterá viva através do poder metafórico das narrativas, da fabulação. Ela manterá o interesse do rei e afastará a morte por meio de seu jeito único de contar histórias: não as terminar na mesma noite, criar a expectativa para o desfecho, o que ocasiona o interesse do rei e evita, também, a sua morte.

A primeira história da jovem se chama *O mercador e gênio*. A história começa com Šahrāzād narrando a história de um mercador que viajava a trabalho e parou em um oásis para comer tâmaras. Ele jogou as sementes para cima e elas caíram na cabeça do filho de um gênio, matando-o. Como vingança, o gênio resolve matar o mercador, mas esse pede para se despedir de sua família e, depois de um ano, voltar ao mesmo lugar para encarar seu destino. O mercador chega em sua casa explica seu cruel destino todos ficam muito tristes e inconsoláveis. O homem divide seu dinheiro com sua esposa e filhos e deixa tudo certo para sua partida sem volta. Ao final do prazo, o mercador se despede tristemente de todos aqueles que amava e vai para o mesmo oásis encontrar o gênio que queria ceifar sua vida.

No momento que estava esperando a sua morte, passa por ali um xeique carregando uma gazela. Denominaremos esse xeique de primeiro 1º xeique, visto que aparecerão, em nossa história, mais dois xeiques.

O primeiro xeique, ao ver a tristeza do mercador, pergunta o que ele fazia ali naquele local, que era moradia de gênios rebeldes e filhos de demônios. O mercador relata toda a sua tragédia para o xeique. Ele fica admirado com a honestidade e a

fidelidade do mercador com sua palavra e resolve não sair daquele local até ver o desenrolar dessa história.

Enquanto conversavam, surge um segundo xeique, acompanhado de dois cachorros de caça pretos. O segundo xeique também pergunta o que com o mercador, que explica toda sua situação. O segundo xeique tem a mesma reação do primeiro e resolve esperar para ver o que aconteceria com a vida daquele mercador. A mesma coisa acontece com o terceiro xeique. Enquanto os quatro conversam, uma poeira aparece no deserto: era o gênio que tinha vindo cobrar sua vingança. Na hora que o gênio agarrou o mercador, o primeiro xeique, aquele que portava uma gazela, fez uma proposta: se ele contasse uma história mais espantosa e admirável que a do mercador, ele concederia um terço do crime e da culpa do mercador. O gênio aceitou a proposta e o xeique da gazela conta sua história. O xeique, então, conta uma história repleta de elementos fantásticos, metamorfoses, transformações fantasiosas, feitiços, como podemos ver no trecho abaixo:

Meu senhor, eu tenho uma filha muito ligada às atividades de adivinhação, magia, feitiços e encantamentos. Ontem à noite, quando entrei em casa com o bezerro que o senhor resolveu poupá-lo a fim de reuni-lo pela manhã ao restante do rebanho, minha filha olhou para ele, sorriu e chorou. Eu lhe perguntei então: Quais os motivos do riso e do choro? Ela respondeu: O motivo do riso é que este bezerro é filho do nosso mestre, o proprietário dos animais. Ele foi enfeitado pela esposa do pai; eis por que ri. Agora, quanto ao motivo do choro, ele se deve à mãe dele, que foi sacrificada pelo próprio pai. (JAROUCHE, 2017, p. 69).

Ao término da história, o primeiro xeique pergunta ao gênio: “Eis aí a minha história: não é admirável e insólita? O gênio respondeu: Eu lhe concedo um terço da vida do mercador”. (JAROUCHE, 2017, p. 69) A segunda e terceira histórias são tão insólitas quanto a primeira. Ao totalizar 3 histórias fantásticas e insólitas, o gênio libera o mercador, o qual pode retornar para sua família e os três xeiques ficam felizes, por terem libertado um homem digno e honesto.

Termina, assim, a primeira narrativa de muitas que Šahrāzād iria contar para seu marido e sua irmã. Histórias fantásticas que muitas vezes têm como tema animais metamorfoseados, feitiçarias, gênios, xeiques e mercadores honestos. As narrações da filha do vizir ecoam até hoje através da voz de outros narradores. Como é o caso do conto de Clarice Lispector, *A Quinta história*. As duas histórias tanto a de Šahrāzād quanto a *Quinta história* apresentam muitas similaridades entre si, mas antes de discutirmos essas questões, contaremos o enredo do conto.

O conto, como o nome, sugere possui cinco histórias. Assim como no *Livro das mil e uma noites* (2017), o texto de Clarice possui também o prólogo moldura: é uma narradora em primeira pessoa reclamando de baratas. Em seguida, uma senhora ouve a queixa dessa narradora-personagem e lhe passa uma receita de como matar essas baratas que consiste em: “Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de dentro delas. Assim fiz. Morreram”. (LISPECTOR, 1987, p. 58).

Em seguida, as outras quatro histórias vão surgindo e se encaixando na primeira: todas com a questão da queixa da narradora sobre barata; a receita é aviada, atrai os insetos com farinha e açúcar e petrifica com gesso de dentro para fora.

Como podemos notar, a estrutura do conto de Clarice e a estrutura da história de Šahrāzād são similares. De acordo com Todorov, em seu livro *As estruturas da narrativa*:

A aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que unia nova história, a que explica o “eu estou aqui agora” da nova personagem, nos seja contada. Uma história segunda é englobada na primeira; esse processo se chama encaixe. (TODOROV, 2008, p. 123).

No *Livro das mil e uma noites*, vemos claramente esse encaixamento: o livro começa com a história de traição do irmão mais novo logo seu irmão mais velho futuro marido de Šahrāzād também é traído uma narrativa foi encaixada na outra. No momento seguinte, a filha do vizir surge narrando a história de mercador e o gênio mencionada anteriormente, dentro da história do mercador surgem mais três histórias relativas aos três xeiques. E assim vai se criando a estrutura de encaixe.

Em *A quinta história*, temos a primeira história: “Como matar baratas”; a segunda: “O assassinato” e a terceira chamada “As estátuas”. A história seguinte é denominada de “quarta narrativa” e, por fim, a quinta narrativa: “Leibnitz e a Transcendência do Amor na Polinésia”, cujo início é: “Começa assim: queixei-me de baratas” (1987, p. 60). Vale acrescentar que o início da quinta história coincide com o “final” do conto, ou seja, o conto termina da mesma maneira como ele começa: “queixei-me de baratas”, o que se caracteriza como uma estrutura circular e infinita de encaixe, citada por Todorov, presente também na narrativa árabe em questão.

Outro conceito que engloba essa visão de encaixe de narrativas é o denominado: “Mise en abyme”, usado por André Gide, para denominar, ao pé da letra, narrativas em abismo. Segundo o E-dicionário de termos literários:

O conceito designa o fenômeno de reprodução de um escudo por uma peça situada no seu centro. André Gide usou-o para referir essa visão em profundidade e com reduplicação reduzida sugerido pelas caixas chinesas ou pelas *matrioskas* (bonecas russas) [...] promovendo o deslizamento do conceito para o campo dos estudos literários e das artes plásticas em geral.

Ao pensarmos nas estruturas desses dois textos, lembramos da boneca russa: uma está dentro da outra e assim ocorre nessas duas narrativas, as quais, efetivamente, possuem várias histórias dentro de si. Tais colocações comprovam a homologia estrutural entre as duas narrativas.

Outro ponto importante a ser mencionado é que Šahrāzād, por volta da 600ª noite, irá contar uma história de um rei que fora traído e por esse motivo decide casar e matar uma mulher por dia para o próprio rei. Ela irá contar a própria história de seu marido e é, nesse momento, que ele toma consciência do mal que estava fazendo para si e, principalmente, para o seu reino. Nas palavras de Todorov:

Esse “desnudamento do processo” se apresenta tanto nas *Mil e Uma Noites* quanto no *Manuscrito*; e conhece-se o comentário que faz Borges a respeito do primeiro texto: “Nenhuma [interpolação] é mais perturbadora que a da seiscentésima segunda noite, noite mágica entre as noites. Essa noite, o rei ouve da boca da rainha sua própria história. Ouve a história inicial, que abrange todas as outras, que — monstruosamente — abrange a si mesma... Se a rainha continuar, o rei imóvel ouvirá para sempre a história truncada das *Mil e Uma Noites*, daí por diante infinita e circular [...] (TODOROV, 2008, p. 125).

Ao voltarmos para o conto das baratas, podemos notar que o texto de Clarice possui um saber metalinguístico, ou seja um texto literário “falando” de o próprio “fazer” literário. Esta característica também está presente no *Livro das mil e uma noites*, narrativa “O mercador e o gênio”, através dos animais metamorfoseados e na Quinta história, por meio das baratas. Mas qual seria a conotação dessas baratas? O que há por trás dessa receita que petrifica as baratas?

Primeiramente, temos que ter em mente que quando uma palavra é empregada em um texto literário ela ganha um caráter metafórico e conotativo. Nele, as palavras ganham outros significados, os quais contribuem para a plurissignificação do texto literário. É esse processo que está sendo contado. Nas palavras de Penha (2019):

Nova comparação aparece na terceira história: “essas de súbito se cristalizam, assim como a palavra é cortada da boca: eu te” [...] baratas=palavras. Estamos, portanto, diante de uma construção metalinguística. Se olharmos para os títulos das histórias, já temos a construção do enredo: as palavras serão “mortas” por uma feiticeira que utilizará a receita, um misto de atração e enrijecimento de formas. O resultado final serão palavras transformadas em estátuas, por extensão, os signos passarão a ter uma dimensão artística. Eis o texto literário pronto! Esse percurso de leitura cria uma possibilidade lúdica para trabalhar com a criação literária. É instigante e pode contribuir significativamente para que o leitor, transformado em detetive, desvende as estratégias de construção dessa feiticeira sagaz. (PENHA, 2019, p. 91).

No *Livro das mil e uma noites* ocorre algo parecido como o caso das baratas. Enquanto os insetos da Quinta história podem ser encarados como palavras e mostrarem a formação do signo enquanto dimensão artística, temos, na história do *Mercador e o gênio*, algo parecido.

A presença dos animais metamorfoseados nas histórias dos xeiques nos remete à criação do gênero fantástico, em que é “permitido” mulheres serem transformadas em vacas, homens em cachorros, meninos em gordos bezerros. Ou seja, há também a presença de uma metalinguagem, pois é uma histórica fantástica demonstrando a própria criação do gênero. Porém, não vamos nos aprofundar neste artigo sobre gênero fantástico, pois não é objetivo de nosso artigo.

Outro ponto a ser comparado é o fato de que nas duas narrativas há a presença de mulheres que praticam transformações dentro do enredo. Na quinta história: uma senhora fornece a receita para matar as baratas e também a narradora-personagem aplica a receita da senhora nas baratas; no *Livro das mil e uma noites* (2017) todas as metamorfoses são realizadas por mulheres, como é o caso da filha do pastor na história do primeiro xeique.

No caso de Šahrāzād, uma das transformações que ela efetua é em relação ao seu marido: após várias noites em contato com as narrações, vai se conscientizar do mal que estava fazendo. Devido a essa tomada de consciência, ele para com a matança e o seu reino volta a ter harmonia.

Em todas as histórias citadas aqui: a própria história de Šahrāzād e o rei Šāhriyār, a narrativa do mercador e o gênio, que engloba as histórias dos três xeiques, e as cinco narrativas, presentes na Quinta história, de Clarice, são enredos cuja salvação de seus personagens chega por meio das palavras. Até as próprias histórias que a filha do vizir narra, os personagens também salvam suas vidas contando história. Como foi o caso do mercador que teve sua vida salva pelos três xeiques que contaram histórias tão insólitas que o gênio concedeu um terço de vida do mercador para cada um, deixando assim o homem retornar para sua família.

Mesmo em a *Quinta história*, que, em um primeiro momento poderíamos pensar que a morte desses insetos seria algo negativo, mas não são, como afirma Penha em seu artigo *Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas*:

Em algumas o gesso terá endurecido tão lentamente como num **processo vital**” (1987, p. 82, grifo nosso). Ora, a matança das baratas é processual, mas não traz morte e sim vida, portanto algo novo foi criado. Nesse sentido, resgata o objetivo de Sherazade ao contar histórias para viver. (PENHA, 2019, p. 90).

Como todos sabemos, se a filha do vizir não contasse nenhuma história, ela morreria. Nesse sentido, podemos pensar que assim como a “matança das baratas” em Clarice é processual, a busca de Šahrāzād pela salvação da sua vida e do seu reino também foi processual e exigiu uma “receita”.

A esposa do rei não usou açúcar e farinha para atrai-lo. Ao invés disso, utilizou sua irmã Dīnārzād para despertar o interesse do rei. Como já mencionamos anteriormente, a esposa do rei combinou tudo antes com sua irmã mais nova o que ela deveria: a hora em que a noite se tornasse espessa, ela pediria para Šahrāzād contar uma de suas histórias e assim o fez por várias noites:

Na noite seguinte, Dīnārzād disse à irmã Šahrāzād quando esta foi para a cama com o rei Šāhriyār: “Por deus, maninha, se você não estiver dormindo, conte-nos uma de suas belas historinhas para que atravessemos o serão desta noite” O rei disse: “Que seja o restante da história do mercador.” “ Ela disse sim: “sim”. (JAROUCHE, 2017, p. 64).

Com Dīnārzād fazendo sua parte de “atrair” o rei para “dentro” de uma história, Šahrāzād teria que “petrificá-lo”, no caso deixá-lo curioso para conseguir sobreviver até a noite seguinte. Então, ela para no ponto alto das histórias para ele querer ouvir o final e, por consequência, preservar sua vida. Esse processo seria mais uma semelhança entre essas histórias que são bem diferentes, mas, ao mesmo tempo, possuem semelhanças em seus enredos e estruturas.

Como podemos observar uma história pode dialogar com um texto moderno de uma escritora do século XX de muitas maneiras. Tais colocações remetem ao conceito de intertextualidade, cunhado por Julia Kristeva:

Todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se o da intertextualidade e a linguagem poética lê-se, pelo menos, como dupla. (apud NITRINI, 1997, p. 161).

Como Kristeva propõe, não existe um texto que não tenha sofrido nenhuma influência de outros textos. Até mesmo obras com grande valor literário sofreram influências e isso não diminui seu valor artístico, pelo contrário. O conto de Clarice Lispector não é menor por ter tantas referências de um texto clássico e fundador como *o Livro das mil e uma noites*.

O conto de Lispector pode ter passado por um processo de aclimação, conceito do qual Jobim defende em seu artigo intitulado “Novo mundismo, teorias da falta e da aclimação”. Neste artigo José Luís Jobim explica:

Especialmente importantes para os estudos literários nas Américas são as teorias da aclimação, que levam em consideração o fato de que os elementos “externos”, ao desembarcarem no Novo Mundo, se modificam [...]. As teorias da aclimação não pressupõem que um termo ou um referente “de fora” permaneça o mesmo, ao ser internalizado, mas que haja uma transformação, a partir de sua aclimação em novo contexto. (JOBIM, 2020, p. 16).

Embora a estrutura de *a Quinta História* e dos textos do *Livro das mil e uma noites* compartilhem a mesma estrutura de encaixotamento, outros aspectos do texto sofreram transformações, ou seja, aclimações. E a partir desses processos de aclimação formou-se uma nova obra. Uma grande parte desses aspectos foi mostrada anteriormente, no decorrer deste trabalho.

É possível afirmar também que Clarice realizou um movimento antropofágico em relação às mil e uma noites: “Consumiu” as histórias árabes, deglutiou-as e o resultado desse processo é seu conto *A quinta história*.

Segundo Paul Valéry, “Nada mais original, nada mais próprio do que nutrir-se dos outros. Mas é preciso digeri-los. O leão é feito de carneiro assimilado” (apud NITRINI, 1997). A afirmação de Valéry corrobora com o processo de aclimação que ocorreu entre os textos trabalhados.

Mesmo Clarice tendo deglutido perfeitamente e feito outra história, a voz de Šahrāzād ecoa entre as queixas de baratas e receitas mirabolantes para matar insetos. Aliás, a voz dessa moça ecoará também em várias outras narrativas de todos os tempos, as vezes mais perceptível, às vezes menos. E talvez nós sejamos como o rei Šāhriyār, feridos por qualquer “poesia que a gente não vive”, esperando por ela, Šahrāzād, ou a literatura vir nos salvar.

Após essa comparação exaustiva, talvez, fique mais palpável afirmar que trabalhar intertextualmente é uma tarefa árdua e complexa. Mas como o professor poderia utilizar este material? O texto literário, como afirma Kristeva “é um mosaico de citações” (1997). Ele, por si só, já comporta inúmeros diálogos intertextuais em sua constituição. Quando, então, o professor opta por trabalhar com a intertextualidade, as possibilidades interpretativas se agigantam. Vamos elencar algumas possibilidades de direcionamento, as quais podem, em um segundo momento, se voltarem para um trabalho interdisciplinar,

o qual é, também, fonte criativa e que pode construir algo um tanto quanto esquecido em nossos tempos fluidos: o resgate da ligação entre os saberes, a reflexão (necessária) de que precisamos de uma visão ampla de mundo o qual é composto por matemática, línguas, física, geografia, história, arte, literatura.

Sugestões de trabalho/projeto para o professor:

1. A complexidade do ser humano;
2. A importância de contar histórias;
3. As histórias literárias e as *fake news*;
4. A erupção do vulcão em Pompeia;
5. As estátuas de sal de Pompeia;
6. O escritor como feiticeiro da linguagem;
7. A existência da tradição literária;
8. A literatura árabe e os filmes/desenhos de Walt Disney;
9. A relevância da literatura;
10. A intertextualidade/interdisciplinaridade como propulsora de projetos.

Sem a intenção de esgotar as sugestões, pretendemos apontar alguns caminhos, justamente porque consideramos que as potencialidades interpretativas advindas da intertextualidade são imensas. Há necessidade de trazer à tona reflexões importantes sobre toda a Humanidade, de tornar o ensino uma fonte de experiência sobre a nossa realidade, como muitos estudiosos já apontaram. É crucial, embora, difícil, resgatar a importância de trabalhar com textos literários e sua inigualável capacidade de nos representar e, por meio dessa representação, propiciar reflexões sobre o mundo e o ser humano.

REFERÊNCIAS

- CEIA, C. **E-dicionário de termos literários**, 2018. Disponível em: <https://edtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/mise-en-abyme/>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- GONÇALVES, A. J. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. **Literatura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 56-68. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p56-68>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- JAROUCHE, M. M. **Livro das mil e uma noites**, volume 1: ramo sírio. 4 ed. São Paulo: Globo, 2017.
- JOBIM, J. **Literatura comparada e literatura brasileira**: circulações e representações. Boa Vista-RR: Ed. Makunaíma, 2020.
- LISPECTOR, C. “A quinta história”. In: **A legião estrangeira**. Coleção Nosso Tempo. São Paulo: Ática, 1987.
- MONTEIRO, L. R. Longa duração, análise (pós-fílmica) e o texto ainda inencontrável. Um estudo de *As mil e uma noites* (2015) e *Canção para um triste mistério* (2016). **Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 112-134, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/passagens/article/view/30963>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- NITRINI, S. **Literatura comparada**. São Paulo: Edusp, 1997.
- PENHA, G. Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas. In: SOUSA, A; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. **Perspectivas para o ensino de línguas** - Volume 3. São Carlos: Pedro & João Editores. 2019, p. 86-93.
- REIS, C. **Dicionário de estudos narrativos**. Portugal: Almedina, 2018.
- TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2008.

OS ORGANIZADORES

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Acre, em nível de Graduação e Pós-Graduação, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística - especificamente, aos domínios da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac), do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado - EDUCANORTE). Líder do Grupo de Pesquisa ESLIN (Educação de Surdos, Libras e Inclusão). Atua nas áreas de Descrição e Análise Linguística (Libras), Educação de Surdos, e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais. Membro efetivo do G.T. de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. Vice-coordenador da Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da ABRALIN. Membro da Academia Acreana de Letras - Cadeira nº 1. Bolsista Produtividade CNPq (PQ-2).

E-mail: alexandre.sousa@ufac.br

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação Stricto Senso. Coordenadora do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. As linhas de pesquisa de investigação envolvem as temáticas de formação de professores e produção de textos acadêmicos, aquisição de linguagem na perspectiva da Fonologia Gestual. Participa dos Grupos de Pesquisa: NELL/Ufac (Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários) na investigação de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e aprimoramento do ensino na Educação Básica e no Ensino Superior; ESLIN/Ufac (Educação de Surdos, Libras e Inclusão) com pesquisas no âmbito da educação de surdos, da Língua Brasileira de Sinais e da Inclusão do Sujeito Surdo; DINAFON/UniCamp (Dinâmica Fônica).

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Atua principalmente na área de alfabetização e letramento, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa e trabalha, na graduação, com as disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa. Na pós-graduação, atua nas disciplinas Alfabetização e letramento e Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Ufac). Também é professora permanente do Mestrado em Educação (PPGE- Ufac) e do Doutorado em Rede Educanorte.

Desenvolve projetos de pesquisa sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa (Projeto institucional, PIBIC), buscando compreender os fundamentos teóricos do campo e como se apresentam na prática pedagógica do professor, no currículo e nos manuais didáticos. Atua, ainda, como coordenadora do Mestrado Profissional em Letras-Profletras/UFAC

E-mail: tatics@hotmail.com

OS AUTORES

ANDERSON BARBOZA DA SILVA

Graduado em Letras Português pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Graduado em Pedagogia pelo Claretiano Centro Universitário. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Fael) e em Gestão em Orientação e Supervisão Escolar. Professor do quadro efetivo do Estado de Rondônia desde 2017. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Acre.

E-mail: andersonbarboza_ro@hotmail.com

ANNA JAMILLY SANTOS MARTINS PONTES

Graduada pela Universidade Federal do Acre, Especialista em Educação de Surdos/Libras/Interpretação/Tradução, com Proficiência no Uso e no Ensino da Libras (2010). Atualmente é Tradutora Intérprete de Libras da Fundação Universidade Federal de Rondônia, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionado à Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Brasileira.

E-mail: jamilymartins@unir.br

CELSO FERRAREZI JÚNIOR

Doutor em Linguística-Semântica e pós-doutor em Semântica e em Linguística de Corpus. Mestre em Linguística-Semântica. Graduado em Letras Português-Inglês,. É professor titular do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Unifal. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, tendo idealizado e desenvolvido a Semântica de Contextos e Cenários, uma vertente de estudos semânticos com enfoque cultural. Atua principalmente com pesquisas semânticas, Linguística aplicada à educação (de forma especial em processos de significação e ressignificação em ambiente escolar), alfabetização e teorias linguísticas.

E-mail: celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

FERNANDA BEATRIZ CARICARI DE MORAIS

Doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com estágio doutoral na Universidade de Lisboa. Foi professora adjunta no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Desde 2012, atua com ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, elaboração de material didático para ensino bilíngue e formação de professores bilíngues. Também atua em cursos instrumentais com foco na linguagem acadêmica para alunos de graduação e pós-graduação. Foi membro da equipe técnica de corretores do exame CELPE-BRAS. Atualmente, é professora Adjunta da Academia da Força Aérea.

E-mail: fernandacaricari@gmail.com

FLÁVIA ELISA DE CARVALHO FORTES

Graduada em Pedagogia, especialista nas áreas de Educação Especial Inclusiva, Gestão Educacional, Mídias na Educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão de Pessoas e Projetos Sociais. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Atuou na educação especial, na educação básica e na supervisão escolar da rede pública estadual de Minas Gerais. Tem interesse em temas como Gestão Educacional, Letramento e Alfabetização, Ensino e Aprendizagem, Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais e Ensino a distância, voltadas para a Educação Básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: flavia.fortes@sou.unifal-mg.edu.br

GISELA MARIA DE LIMA BRAGA PENHA

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com estágio pós-doutoral pela UNESP/Assis. Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, graduada em Letras pela mesma instituição. É membro do Grupo de pesquisa: historiografia, cânone e ensino (UnB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura portuguesa e teoria da literatura. É pesquisadora do CNPQ e líder do Grupo de pesquisa NELL - Núcleo de estudos linguísticos e literários, onde desenvolve a linha de pesquisa Teorias da linguagem e ensino. É professora da Universidade Federal do Acre de Teoria da literatura e literaturas de língua portuguesa. Atua, também, como Coordenadora da área de Língua portuguesa/Leitura literária do programa Residência Pedagógica da CAPES. É professora permanente do PROFLETRAS - Mestrado profissional em Letras da UFAC .

E-mail: gisela.penha@ufac.br

ISRAEL BISSAT AMIM

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos de Linguagem e Cultura Regional pela Universidade Federal de Roraima. Especialização em Educação de Surdos pela Faculdade de Teologia Batista Betel (2014). Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário UniSEB (2013). Atuou como professor de Libras no Centro de Apoio ao Surdo CAS/SEE/AC, Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre e no Centro de Apoio ao Surdo CAS/SEME/RBR, Secretaria Municipal de Educação e no curso de Bacharelado em Letras-Libras da Universidade Federal de Roraima. Atualmente é professor de Libras no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Linguística da Língua de Sinais.

E-mail: israel.amim@ufac.br

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa com Curso de Aperfeiçoamento em

Deficiência Intelectual (UFAL). Graduação em Letras-Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Tem experiência em processos de alfabetização e letramento, no ensino de língua portuguesa (ensino fundamental e médio) e em coordenação pedagógica. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL) e do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPLE/IFAL). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, lotado na Faculdade de Letras, no Curso de Licenciatura em Letras-Libras.

E-mail: jnio.nunes@gmail.com

JOSÉ SINÉSIO TORRES GONÇALVES FILHO

Doutorando em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Graduação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. É docente de libras da Universidade Federal Rural da Amazônia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Libras e *Signwriting*, atuando principalmente nas temáticas de Libras, Escrita de Sinais e Educação de Surdos.

E-mail: sinesio.filho@ufra.edu.br

LARISSA DE CÁSSIA HÉLLEN HONÓRIO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG.

E-mail: larissa.honorio@sou.unifal-mg.edu.br

LUCAS VARGAS MACHADO DA COSTA

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e em Libras pela Faculdades Integradas de Ariquemes, Pós-Graduação Lato Sensu "Agente Bicultural em Libras - Instrutor e Intérprete" (UNINTER); certificação de Proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras - Nível Médio - Ministério da Educação. Atuou como professor de Libras nas redes Municipal, Estadual e Federal nas cidades de Juiz de Fora (MG) e Rio Branco (Acre). Foi Professor Substituto do Magistério Superior, na Universidade Federal do Acre, na área de Língua Brasileira de Sinais e na Universidade Federal de Roraima, com área de concentração em Estudos da Tradução e da Interpretação. É professor na Universidade Federal do Acre com principais áreas de atuação em Laboratórios de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais e Língua Portuguesa; Libras.

E-mail: lucas.vargas@ufac.br

MARCELLO PEREIRA TAMWING

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional. Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Língua Inglesa e Linguística. Desde 2019, exerce a função de professor do Centro de Estudo de Línguas (CEL/AC) e entre 2021 e 2022 exerceu a função de professor substituto do magistério superior na Ufac. Integrante dos Grupos de Pesquisa GELNAL - Grupo do Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal e GEPPEAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente. Atua nas temáticas relacionadas às políticas educacionais, gestão educacional, ensino de línguas estrangeiras, literatura e lexicologia.

E-mail: marcellotamwing@gmail.com

MÁRCIO SALES SANTIAGO

Doutor em Letras/Estudos da Linguagem (com ênfase em Gramática, Semântica e Léxico) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com estágio Pós-Doutoral em Terminologia no Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), da Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona. Mestre em Linguística Aplicada (com ênfase em Terminologia) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de Fortaleza, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará. É professor Adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Assessor Acadêmico da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). É fundador e líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Lexicais - LABLEX (UFRN). Integra os grupos de pesquisa: Práticas Linguísticas Diferenciadas (UFRN), TermiLex (UNISINOS) e Digital (UFC). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, Teoria e Análise Linguística, Ensino de Língua Portuguesa e Tradução.

E-mail: marcio.santiago@ufrn.br

MARIANNE ROSSI STUMPF

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa. Graduação em tecnologia de informática pela Universidade Luterana do Brasil e em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul. É professora associada na Universidade Federal de Santa Catarina, professora de pós-graduação em linguística da USFC. Vice-diretora do Centro de Comunicação e Expressão CCE. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting registrado no CNPq. Líder do Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos – GRUPES. Pesquisa Léxico e terminologia em Libras: tradução, validação e tecnologia, registrado no CNPq (www.glossário.libras.ufsc.br). Autora dos

referenciais curriculares para o ensino da Libras que têm como objetivo expandir a compreensão sobre a importância do investimento no currículo da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) com a oferta para os estudantes surdos abrangendo todas as fases de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente na formação de professores de libras, escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*, traduções, terminologia de libras, sinais internacionais e formação de intérpretes de libras. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP.

E-mail: stumpfmarianne@gmail.com

MARINA DE LIMA BRAGA PENHA

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre. Foi bolsista de Iniciação científica do CNPQ 2012/2014, e bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Letras Português da CAPES 2015/2018.) Atualmente participa do projeto de pesquisa intitulado Leitura literária em foco. Pertence ao Grupo de pesquisa NELL- Núcleo de estudos linguísticos e literários da Universidade Federal do Acre. Foi professora substituta de língua portuguesa do Colégio de aplicação da Universidade Federal do Acre UFAC desde agosto de 2018 até julho de 2020. Atualmente é mestranda no Programa de Pós graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia. Bolsista da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia – FAPERÓ.

E-mail: marinalimaa123@gmail.com

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor do Magistério Superior do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC), Biênio 2023/2024. Pós-graduado em: Saberes e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa; Tecnologia Educacional; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica; Alfabetização e Letramento - Anos Iniciais e EJA. Licenciado em Pedagogia, Letras Português e Inglês. É Pesquisador em Educação, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (UFAC), Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (UFAL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramática, Análise Linguística e Variação (UFAL). Associado Abralín, ABALF e ANPed. Desenvolve, orienta e tem interesse em pesquisas nos seguintes temas: Estudos de Letramentos; Pedagogia dos Multiletramentos; TDIC na Educação; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Formação de Professores; Alfabetização e Letramento nas Culturas Digitais.

E-mail: nadson.santos@ufac.br

REINER VINICIUS PEROZZO

Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor de Língua Inglesa no Departamento de Línguas Modernas da mesma universidade. É membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO, UFRGS); Fonética e Fonologia Aplicadas à Língua Estrangeira (NUPFFALE, UFSC); e Laboratório de Ciências da Fala (LAFALA, UFBA). Desenvolve pesquisa nas áreas de Psicolinguística e Teoria e Análise Linguística, com foco na percepção da fala não nativa. Tem experiência em ensino de língua inglesa, e seus interesses de pesquisa incluem fonologia, cognição e antropologia.

E-mail: linguistica.reiner@gmail.com

RENILSON NÓBREGA GOMES

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da rede municipal de educação básica em Tenório-PB.

E-mail: renilson.professor@hotmail.com

ROSA MARIA LIMA GUIMARÃES

Mestre em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (2016). Graduada em Letras pela mesma instituição. É professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação do Acre.

E-mail: rosamaria-guimaraes@hotmail.com

ROSELI VILAFORTE SILVA E SILVA

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades. Pesquisadora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com atuação de monitoria a aluno surdo vinculado à Graduação em Letras Libras da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

E-mail: rosevilaforte76@gmail.com

UBIRATÃ KICKHÖFEL ALVES

Doutor em Letras - Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio de pós-doutorado na Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Mestre em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Graduado em Letras - Habilitação Português - Inglês pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coeditor-chefe da GRADUS - Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório. É Editor Assistente de

Língua Estrangeira na Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. É membro do Comitê Editorial (biênio 2022-2024) da Revista Applied Linguistics (ISSN 0142-7164). É coordenador da comissão científica da área de Fonologia da ABRALIN (biênios 2020-2022 e 2022-2024). Tem experiência na área de aquisição fonológica de L2, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição do inglês, do espanhol e do português como Línguas Estrangeiras, fonologia de laboratório, teoria fonológica e modelos de análise, ensino de LE, instrução explícita e treinamento perceptual dos aspectos fonético-fonológicos, elaboração de materiais didáticos para o ensino de pronúncia, abordagens cognitivas referentes à aquisição de LE. Bolsista Produtividade CNPq (PQ-1D).

E-mail: ukalves@gmail.com

VANDA CÍNTIA LOPES PESSÔA

Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos/Departamento de Ensino Superior (RJ). Especialista em Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa do projeto Legendagem & Acessibilidade desde 2017.

E-mail: vacillope@gmail.com

WELITON LIMA DE SOUZA

Graduado em Licenciatura em Letras Libras (2022) pela Universidade Federal do Acre. Participa do Grupo de Pesquisa ESLIN (Educação de Surdos, Libras e Inclusão), onde desenvolve estudos sobre o ensino de Libras como L1 e L2.

E-mail: weliton.sou@sou.ufac.br

SINOPSE

Aborda os diferentes processos de ensinar e aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira, primeira ou segunda língua. O diferencial do trabalho e seu propósito, está em relacionar teoria e prática, oferecer aos professores proposições didáticas teoricamente fundamentadas, que possam subsidiá-los no fazer diário da docência, na organização do trabalho pedagógico. Em busca por processos educativos mais inclusivos e sensíveis às diferenças, a obra conta com artigos que discutem a educação de surdos no Brasil, o ensino de Libras, a Educação de Jovens e Adultos; também há espaço para questões ligadas às políticas de alfabetização e às políticas de ensino de língua estrangeira, à avaliação educacional, ao ensino de literatura e a outros aspectos ligados ao ensino da língua portuguesa como língua materna.

