

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 55

Ano 21

Volume 3 – Letras

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº55 – vol. 3 – Letras – 77p. (fevereiro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	César Alessandro Sagrillo Figueiredo et al – Antes do passado, de Liniane Haag Brum: diálogos acerca da memória, testemunho e ensino	04
02	Francisco Romário Paz Carvalho e Ailma do Nascimento Silva – Qual o espaço destinado à fonologia no ensino fundamental anos iniciais? uma análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC	12
03	Grazielle Fernandes – O enigma por trás da literatura que cativa a geração Z: uma análise de comentários em vídeos de Raphael Montes no Tiktok	22
04	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Estratégia pedagógica para aquisição da linguagem escrita de criança autista: o uso do caderno adaptado	32
05	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Diversidade linguística na educação: a integração da Libras no ciclo de alfabetização	40
06	João Paulo Costa Alves e César Alessandro Sagrillo Figueiredo – A guerrilha do Araguaia: recepção crítica num percurso histórico	47
07	José Amilsom Rodrigues Vieira et al – Sobre linguagem, normas e erros	55
08	José Amilsom Rodrigues Vieira e Arthur Lima de Arruda – Concepções de gramática: uma introdução	61
09	José Amilsom Rodrigues Vieira e Thais Ritielly Brandão de Sousa – Ensino de língua materna: gramática e língua	67
10	Maria Betania Barbosa da Silva Lima e Marcia Tavares – A participação familiar na formação do leitor literário na educação infantil	72

ANTES DO PASSADO, DE LINIANE HAAG BRUM: DIÁLOGOS ACERCA DA MEMÓRIA, TESTEMUNHO E ENSINO

César Alessandro Sagrillo Figueiredo¹
João Paulo Costa Alves²
Iracema Gomes do Nascimento³

Resumo

O Brasil viveu durante 21 anos sob um período de ditadura civil-militar (1964-1985), momento em que houve severos traumas para a sociedade brasileira. A partir do exposto, possuímos como objetivo principal analisar o livro “Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia” (2012), de Liniane Haag Brum em consonância com a Literatura de Testemunho e a Teoria de Memória (2006; Pollak (1989), igualmente com os diálogos entre a Literatura e a História (Figueiredo, 2017). Metodologicamente, tratar-se-á de uma pesquisa qualitativa e, como resultado da pesquisa, constatamos que a obra estimula uma discussão sobre a memória do período ditatorial brasileiro.

Palavras-chaves: literatura, guerrilha do Araguaia, ensino.

Abstract

Brazil lived for 21 years under a civil-military dictatorship (1964-1985), a time when Brazilian society suffered severe trauma. Based on the above, our main objective is to analyze the book “Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia” (2012), by Liniane Haag Brum, in line with the Literature of Testimony and the Theory of Memory (2006; Pollak (1989), as well as the dialogues between Literature and History (Figueiredo, 2017). Methodologically, this will be a qualitative research and, a result of the research; we found that the work stimulates a discussion about the memory of the Brazilian dictatorship period.

Keywords: literature, Araguaia guerrilla, teaching.

Introdução

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que a interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2006, p. 17).

Ao longo dos séculos, o texto literário desempenha um papel fundamental na história e no desenvolvimento das civilizações, sendo crucial para a formação das identidades dos seres humanos. Nas sociedades contemporâneas, a transformação de um indivíduo em leitor crítico é essencial para sua participação política plena como cidadão em uma democracia (Zilberman, 2012). Essa competência é desenvolvida por meio da reflexão sobre diferentes textos literários, que combinam de maneiras diversas formas, conteúdo e engajamento político-social.

¹ Pós-doutor em literatura, Professor Permanente PPGLIT/UFNT. Lattes < <http://lattes.cnpq.br/2127722292747646>>, Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6011-9527>.

² Doutorando em Letras e Literatura PPGLIT/UFNT. Lattes < <http://lattes.cnpq.br/7641885730938386>>, Orcid <<http://orcid.org/0009-0000-5937-2958>.

³ Mestranda em Letras e Literatura PPGLIT/UFNT. Lattes <http://lattes.cnpq.br/7584048121439398>.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENem) nas últimas décadas debateram sobre o currículo da Educação, a fim de trazer a literatura à sala de aula. No entanto, há um longo caminho a percorrer até que as práticas escolares realmente assumam a leitura literária como uma atividade de ensino em sua totalidade. Isso ocorre porque, entre um documento e outro e suas possíveis atualizações, a literatura frequentemente oscila entre um pragmatismo utilitarista e uma transversalidade não raramente diluidora. Além das discussões nos bastidores dos regimentos das práticas docentes, há também as escolhas feitas pelos próprios professores, que muitas vezes deliberadamente relegam a atividade formativa literária.

A partir das práxis orientadas para o ensino, construímos este artigo focando a seara da Literatura e da Teoria da Memória. Para tanto, a fim de refinar a análise com diálogo almejado, cumpre explicitar que trabalhamos com o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e especialmente com a região do Bico do Papagaio/TO. A partir desse tempo histórico e cenário, portanto, os pressupostos elencados tornam-se extremamente importantes para o debate em sala de aula, sobretudo por vocalizar as conexões entre a memória e o ensino de literatura refletido sobre um momento político que legou severas fraturas para a democracia brasileira, sobretudo em virtude dos traumas coletivos difíceis de serem curados e das violações contra os direitos humanos.

Dentre esses dramas históricos, destacamos o evento da Guerrilha do Araguaia⁴, deixando traumas para a região em que ocorreu o conflito, precisamente pela ação empreendida pelas Forças Armadas para aniquilar os guerrilheiros na região. Justamente pela importância do evento histórico, houve uma profusão de obras literárias sobre o ocorrido, tanto livros memorialísticos, quanto de ficção, performando um rico manancial bibliográfico (Figueiredo, 2023). A partir do exposto, este artigo possui como objetivo principal analisar o livro *Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia* (2012), de Liniane Haag Brum, em consonância com a Literatura de Testemunho e a Teoria de Memória, igualmente dando destaque para a conexão com o ensino.

Para a consecução deste artigo, cabe refiná-lo nos seguintes momentos: 1) o estudo acerca da Teoria da Memória e a Literatura; 2) compreensão da Guerrilha do Araguaia no Norte do Brasil ancorada com a análise do corpus do livro e uma reflexão para o ensino. Quanto à metodologia empregada, tratar-se-á de uma pesquisa qualitativa em que trabalharemos com a reconstituição histórica do período, bem como uma revisão bibliográfica dos elementos mais importantes com vista a responder aos objetivos propostos pelo artigo.

Os encaixes da memória e a construção narrativa por meio da literatura

A fim de pensarmos sobre o tema da Guerrilha do Araguaia como objeto de estudo literária, necessariamente compete elaborarmos os conceitos da memória e as formas de abordagem pela literatura, precisamente visando dar um tônus e um lastro para as análises realizadas. Nessa seara, um dos autores de consenso, pelo fato de inaugurar o campo da memória como objeto de estudo, é o sociólogo francês Maurice Halbwachs. Dentre suas obras, destacamos o livro *A Memória Coletiva* (2006), em que o autor enunciava três eixos nos quais a memória iria ser trabalhada, tanto pelos indivíduos quanto pela sociedade: 1) a memória individual, 2) a memória coletiva e 3) memória oficial.

⁴ A Guerrilha do Araguaia foi um movimento de luta armada (guerrilheiro) impulsionado por militantes do PCdoB e ocorreu na região do Araguaia (divisa entre o atual estado do estado do Tocantins e o Sudeste do Pará), entre os anos de 1972 e 1975. Este movimento era contrário à ditadura militar implantada no Brasil, através de um golpe em 1964, tendo os militantes do PCdoB o objetivo de derrubar a ditadura civil-militar (Figueiredo, 2022).

Tributário desse estudo fundante e buscando o processo de rememorar o passado através das chaves da memória, ainda, convém explicitar as contribuições de Michel Pollak no seu texto, *Memória, esquecimento, silêncio* (1989). De acordo com o seu escopo teórico, Pollak amplia conceitualmente os encaixes da memória e destaca acerca do esquecimento, que pode ser intencional ou não. Do mesmo modo, os silêncios e os não-ditos, que muitas vezes podem ser forçados por traumas pessoais e coletivos de quem viveu situações muito adversas, em que o ato de rememorar essas situações no tempo presente causaria novamente a lembrança de dramas (re) vividos

Mediante essa mirada teórica, podemos dialogar com Paul Ricoeur através da sua obra *A Memória, a história, o esquecimento* (2007), principalmente quando o autor salienta que o dever de lembrar pode implicar, também, numa *memória obrigada* dentro de um viés imperativo, como se fosse um dever de fazer justiça à vítima com a qual o grupo social contraiu uma dívida e tem obrigação de saldar. Nesta acepção, utilizando o conceito de Paul Ricoeur, podemos vincular o uso dessa memória com mais ênfase aos personagens da primeira geração, melhor dito, aqueles que fora vítima de situações adversas e se sentiram obrigados em utilizar o enquadramento da sua memória com o intuito de render homenagens e impelir que não haja o seu esvanecimento.

Contribuindo com a análise no campo da memória em discussões mais recentes, constatamos que memórias traumáticas podem ser passadas para outras gerações, principalmente quando a família ativa essas lembranças com o fito de não esquecimento – buscando sempre manter o fato presente no seio familiar para não ser esquecido. Neste enquadramento, Mariane Hirsch (2016, p. 303) enuncia a elaboração conceitual da *pós-memória*, sendo esta o “modo como a geração que veio depois daquelas que testemunharam o trauma cultural ou coletivo se relaciona com as experiências daqueles que viveram antes, experiências que eles ‘se recordam’ apenas por meio de histórias”. Concluindo, seria o feixe memorialístico da 2ª geração, em que o passado não é realmente mediado pela evocação, mas, segundo a autora, pelo investimento imaginativo, pela projeção e criação, dando margem, por conseguinte, para diversas obras escritas a partir das reminiscências familiares, conforme poderemos analisar no livro de Liniane Brum.

Nesse percurso de ativamento do campo da memória dos sobreviventes é que surgiu a denominada Literatura de Testemunho, que se erigiu frondosamente como fruto dos livros publicados, especialmente, pelas vítimas da geração do nazismo recebendo o nome judaico de *Shoah*, que etimologicamente significa *Catástrofe*. Na América Latina, uma outra vertente da Literatura de Testemunho recebeu a denominação *Testimonio*, que na sua tradução livre podemos definir como *Testemunho* (Figueiredo, 2020). Isso posto, enfatizamos que o aporte teórico acerca do testemunho reproduz, conseqüentemente, um conjunto de vozes que sempre polarizaram a reflexão a partir da literatura, podendo ser ficção ou memorialista, mantendo uma sintonia fina com a história:

[...] a ficção literária e a história guardam entre si estreita solidariedade, como instâncias que são de representação da experiência humana e pela natureza basicamente narrativa de seus respectivos discursos, que encontram, na categoria do tempo o grande eixo estruturador. Da mesma forma, distinguem-se radicalmente pelos tipos de convenção que as organiza, isto é, a da veracidade para o campo historiográfico e a da verossimilhança para a narrativa literária (Milton, 1992, p. 09).

No tocante ao Brasil, a Literatura de Testemunho e outras mídias conseguiram se transformar em porta-vozes privilegiados de alguns personagens, principalmente os que resolveram transpor a barreira dos subalternos com os seus silêncios forçados e os lapsos históricos oficiais: mediante essa literatura conseguiram revelar as dores desses agentes políticos através das páginas dos livros.

Em síntese, a partir do aporte do avivamento das memórias dos camponeses, dos guerrilheiros, dos sobreviventes e dos familiares foi edificada uma literatura que versa sobre os traumas e as agruras vivenciadas pelos anos do terror do Estado ditatorial durante a Guerrilha do Araguaia. Portanto, os livros que versam sobre a epopeia guerrilheira dialogam com perfeição com a Teoria da Memória, a fim de vocalizar as lembranças e, sobretudo, as dores dos personagens que ficaram no imaginário social da região, logo, servindo como fonte de inspiração para a Literatura de Testemunho do Norte do Brasil.

A Guerrilha do Araguaia: um *case* na literatura do norte do Brasil

Conforme já esboçado, a Guerrilha do Araguaia ocorreu entre os anos de 1972 e 1975, entre o sudeste do Pará e o norte do atual estado do Tocantins, outrora Goiás, na denominada abrangência geográfica do Bico do Papagaio. O território fora escolhido para ser a centelha revolucionária capitaneada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a fim de colocar em xeque a ditadura vigente. A organização comunista adotava como ideário revolucionário os princípios orientadores do comunismo chinês estabelecidos por Mao Tse Tung, muito em voga nos anos 60 e denominado de maoísmo (Figueiredo, 2022). Em seu cerne, essa linha política preconizava as revoluções marxista-leninista de libertação nacional, do campo para cidade, melhor dito, o modelo chinês vislumbrava que a revolução seria camponesa e que cercariam as cidades com vista a derrubar a ditadura.

Para tal empreitada, a direção comunista começou a encaminhar, após um primeiro treinamento na China e com muito cuidado, os seus militantes ao almejado enclave guerrilheiro. No início dos anos 70, contava-se em torno de mais de 60 militantes vivendo como camponeses na região (Gorender, 2014). Porém, a empreitada guerrilheira não transcorreu como almejado pelo PCdoB, porque a repressão chegou no espaço da guerrilha antes da preparação efetiva. Não obstante, ressaltamos que em virtude do trabalho sistemático de assistência que os militantes comunistas realizavam, consequentemente angariaram muito apoio na fase inicial da guerrilha.

A região fora descoberta em 1972 e ficou deflagrada como uma zona de guerra, melhor dito, com aspecto de campo de concentração no arco espacial da guerrilha: ninguém poderia entrar e tampouco sair. Os primeiros a serem dizimados foram os guerrilheiros; após o massacre, a perseguição se estendeu à população camponesa (Campos Filho, 2012). O saldo da ação militar contra os comunistas e a população camponesa foi extremamente cruel, contando com dezenas de desaparecidos políticos entre os guerrilheiros: o alto escalão da ditadura desferiu a sentença de morte e a ocultação de cadáver aos seus oponentes da Guerrilha do Araguaia (Gaspari, 2002). Entretanto, mesmo com todas as tentativas de ocultação do ocorrido ao longo das décadas, houve uma profusão de livros sobre o evento político.

Entre os autores destacamos, para o objeto de análise deste artigo, o livro *Antes do passado. O silêncio que vem do Araguaia* (Brum, 2012), livro não ficcional de autoria de Liniane Brum sobre a busca do seu próprio passado, uma vez que a personagem/autora vai a campo na região da Guerrilha com vista a encontrar referência do seu tio desaparecido político. A fim de compreender a narrativa do livro, torna-se importante enfatizar que a autora nunca teve proximidade de fato com o seu tio, que também fora seu padrinho, tendo contato com ele somente no seu batizado, enquanto era bebê. A partir desta lacuna que ficou na sua vida e, consequentemente, para toda a sua família, Brum passa a investir numa empreitada pessoal para juntar os fragmentos da sua memória familiar e buscar o paradeiro do seu tio/padrinho pelos locais que ele passou na região do Bico do Papagaio/TO, no período da Guerrilha.

Cresci ouvindo que meu tio e padrinho, Cilon Cunha Brum, foi visto pela última vez no dia em que me batizou, no ano de 1971, em Porto Alegre. Depois, desapareceu sem deixar vestígios. Diziam que sumira numa tal de Guerrilha do Araguaia. Eu era criança quando comecei a absorver essa história, sussurrada e captada em meio a um clima de medo e insegurança (Brum, 2012, p.11).

Dialogando com a teoria esboçada, a família possuía uma memória coletiva (Halbwachs, 2006), do que porventura poderia ter acontecido com a trajetória do seu tio Cilon, bem como o seu último momento com os parentes no interior do Rio Grande do Sul – cada um contando a seu modo acerca da sua derradeira partida e as impressões de como ele estava naquele momento. Também, o feixe memorialístico levava a vários questionamentos: 1) quais os motivos o levaram a sua ida para a clandestinidade? Assim como, 2) o que ocorreu durante a sua incursão nas matas do Araguaia?

Porém, esse feixe da memória era tudo muito impreciso, pois cada um dava uma versão, logo, sendo encaixes que a sua sobrinha/autora almejou (re) montar com muita dificuldade ao longo do livro. De acordo com a sua versão, buscou descobrir os caminhos que ele andou, assim como quais as motivações que o levaram para a empreitada guerrilheira nas selvas amazônicas. Para tanto, vai em busca do seu próprio passado particular, irrompendo a memória individual da sua infância, quando falar do tio desaparecido político era um tabu para a sua família – totalmente compreensível, haja vista viviam sob as brumas de uma cruel ditadura civil-militar que perseguia inclusive os familiares dos oponentes do regime.

O livro palmilha os caminhos da autora nessa busca incessante, sob ponto de vista da sua frágil memória individual, desde o seu nascimento e batizado no Rio Grande do Sul. Do mesmo modo, busca em conjunto com a memória coletiva da sua família, ainda que incompletas, elucidar as várias lacunas vividas durante o período da clandestinidade por seu tio. Nesses tortuosos caminhos, percorre o trajeto que fez o seu padrinho. Mediante recordação da família, primeiramente, ele sai do Rio Grande do Sul e vai para São Paulo, momento em que houve o seu processo de engajamento político mais forte; posteriormente, as pegadas do seu tio se esfumam no seio da sua família e eles não sabem mais responder. Segundo acreditam, Cilon partira para uma nova jornada política muito mais arriscada e sem dar maiores explicações para o núcleo familiar, justamente a fim de resguardá-los de uma possível investida do aparato repressivo na busca de informações do seu paradeiro. A partir desse ponto de ruptura, portanto, fica nítido que seu tio entrou na clandestinidade e iria se incorporar futuramente aos quadros do PCdoB na Guerrilha do Araguaia.

Muitos anos se passaram sem que ficasse claro o que acontecia com o tio. Sem que fosse possível sequer mencionar seu nome. Mas sua presença permaneceu constante. Pairava no ar, estava sempre entre nós. O tempo todo. Ao ir para São Sepé visitar meus avós, às vezes sentia que ele estava ali, mas não falava nada – nem eu, nem ninguém. Era como proibido dizer seu nome. “Teu padrinho fez coisa errada”, ouvi uma vez de um primo querido. Ficava me perguntando o que ele teria feito de tão errado assim para sumir. Meus pais não explicavam, não tinham respostas – e, no entanto, o ar continuava impregnado da presença dele (Brum, 2012, p.22).

Esse difícil encaixar nos quadros da memória do que aconteceu com o tio/padrinho é a pulsão que dá o tônus e percorre toda a obra, sobretudo quando Brum chega ao Araguaia disposta a desvendar o seu paradeiro. As respostas são óbvias, uma vez que todos sabemos de antemão na abertura do livro que o seu tio é um desaparecido político, mas a forma que a autora vai descortinando as vivências do seu tio no Araguaia e as pessoas que ele conviveu, surpreendentemente vão materializando novamente o personagem por meio da ficção do livro.

Nesse ponto, talvez, podemos capturar a importância da literatura nessa seara, conforme enfatizado por Eurídice Figueiredo (2017), levando para uma imaginação ficcional do que poderia ter ocorrido com o seu tio no seu momento final de vida.

Mesmo com o silenciamento forçado da ditadura e com a ocultação dos corpos dos guerrilheiros tornando-os desaparecidos político; não obstante, no livro fica bem explícito que Cilon e outros personagens continuam vivos nos núcleos familiares, pois como podem haver esquecimento se o corpo nunca foi entregue à família. Ou seja, esse luto perene ocasionado de modo intencional pelo Estado brasileiro durante o período ditatorial tornou-se, por conseguinte, uma chaga aberta para muitas famílias em virtude que nunca puderam fazer os ritos fúnebres de seus familiares. De igual intensidade, tornou-se uma peça faltante no quebra-cabeça da família, pois como recompor a memória coletiva do seu grupo afetivo se falta um personagem a ser encaixado.

Considerações (não tão) finais: reflexões da literatura de testemunho para a práxis docente

Conforme exposto mediante teoria e análise do livro, discutir as relações da memória, traumas coletivos e eventos políticos podem ser objeto de análise para a sala de aula no âmbito da literatura. Para agregar isso no cotidiano de aluno de ensino médio, compreendemos que as obras literárias feitas em sala de aula são um convite à socialização de significados à exploração da experiência humana, assim como ao enriquecimento da imaginação e da construção do pensamento. Dessa forma, compreendemos que o letramento literário no Ensino Médio, a partir da Teoria da Memória e da Literatura Testemunhal oportuniza a formação de leitores, por conseguinte, construindo uma formação crítica acerca da história e da sociedade.

Portanto, ao dialogarmos com a Teoria da Memória e o aporte testemunhal a partir do livro de Liniane Brum, sob o viés da Guerrilha do Araguaia, podemos empreender por meio da sua obra a construção de um painel memorialístico junto com os alunos sobre o que ocorreu durante o período da ditadura civil-militar brasileira. Nesse percurso, o livro daria a trilha das perguntas motivadoras e geradoras, para que os alunos percorressem o caminho da pesquisa, a fim de evidenciar as faces e interfaces daquele momento histórico brasileiro. Para além da composição histórica do período, por meio da obra perfilada, seria possível almejar construir um processo de letramento literário e formação dos leitores em diálogo profícuo com BNCC. Conforme definido no *Campo artístico-literário*, a BNCC objetiva ao alunado:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionado procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigmas, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeos-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, tema, autores (BNCC, 2021, p. 169).

Sumarizando, espera-se que as questões apontadas contribuam para novos círculos de discussões e que se comprometam com a reivindicação da leitura literária com a possibilidade de proporcionar práticas autônomas aos alunos em contato com diferentes obras, inclusive aquelas da Literatura de Testemunho. Igualmente, que a partir das leituras trabalhadas em sala de aula possa despertar nos alunos uma consciência crítica da sua realidade histórica e social, bem como despertando um melhor repertório literário e a formação do gosto pela leitura.

Retomando ao objetivo principal do artigo, almejávamos analisar a obra *Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia* (2012), de Liniane Haag Brum, em consonância com a Literatura de Testemunho e a Teoria de Memória, assim como dando destaque para a conexão com o ensino. Constatamos que esse livro abre as portas para muitas categorias de análises, pois trabalha com várias camadas que ainda não foram respondidas pela sociedade brasileira, sobretudo os efeitos deletérios vividos durante a ditadura civil-militar brasileira e os crimes de lesa-humanidade promovido pela corporação militar.

Conforme explicitado, o final da história já sabemos, uma vez que o personagem é um desaparecido político, mas a obra possui o mérito de dialogar com outras questões, por exemplo, o encaixe entre a memória individual e coletiva de um grupo familiar, do mesmo modo torna-se objeto para discussão acerca das falácias de uma história oficial construída pelo Estado à custa de tantos mortos e perseguidos políticos. Também pelas discussões empreendidas entre a literatura e a história, há a possibilidade de dialogar com o ensino, consequentemente, promovendo um convite para a formação de um público leitor dessas obras em sala de aula. Em síntese, a partir da obra evidenciada, pode ser fomentado um processo de letramento literário e formação de leitores extremamente importante, sobretudo instrumentalizando os alunos a possuir um repertório mais amplo acerca dos livros. Por conseguinte, estimulando-os a perseguir outras leituras para além das obras canônicas indicadas em sala de aula pelos livros didáticos.

Concluindo, o livro *Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia* (2012), de Liliane Haag Brum, pode ser lido com muitas camadas e sendo acionado diversas categorias, logo, performando um rico exercício para trabalhar diversos temas como ditadura civil-militar brasileira, memória políticas, crimes de Estado, desaparecimentos políticos, entre outros cenários de fundamental importância no espaço escolar. Por fim, conforme esperado, dando os contornos almejado para um pluriletramento discente acerca da história brasileira e seus capítulos inconclusos (ou encerrados à força pelo aparato repressivo ditatorial) - mas que teimam em reverberar na sociedade brasileira, uma vez que para muitas famílias ainda não houve o derradeiro ponto final (Brum, 2012).

Referências

- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2021. p. 470.
- BRUM, L. H. **Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012. p. 271. p. 420
- CAMPOS FILHO, R. P. **Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012. p. 241.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 70.
- FIGUEIREDO, C. A. S. Literatura do Testemunho: a literatura da era das catástrofes. **Entreletras** (Online), v. 11, p. 7-27, 2020.
- FIGUEIREDO, C. A. S. Os 50 anos da Guerrilha do Araguaia e os reflexos da luta política. **Revista Escritas do Tempo**, v. 4, p. 8-29, 2022
- FIGUEIREDO, C. A. S. A Guerrilha do Araguaia na Literatura: Memória e Resistência. **Revista Porto das Letras**. Vol. 9, N. 3, p. 175-190, 2023.
- FIGUEIREDO, E. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017. p. 177.
- GASPARI, É. **A Ditadura escancarada: as ilusões armadas**. São Paulo: Cia das letras, 2002. p. 577.
- GOENDER, J. **Combate nas trevas: das ilusões perdidas à luta armada**. 5. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2014. p. 255.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006. p. 222.
- HIRSCH, M. "A geração da pós-memória". In: ALVES, Fernanda Mota Alves; SOARES, Luísa Afonso; RODRIGUES, Cristiana Vasconcelos. **Estudos da memória: teoria e análise cultural**. Famalicão: Edições Húmus, p. 299-325, 2016.

MILTON, H. C. **As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo**. 1992. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *In.*: **Estudos Históricos**. Vol. 2. N.3. Rio de Janeiro. Vértice. p. .3-15, 1989.

RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Unicamp, 2007. p. 535.

ZILBERMAN, R. *et al.* **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2012. p. 224.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

QUAL O ESPAÇO DESTINADO À FONOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS? UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Francisco Romário Paz Carvalho⁵
Aílma do Nascimento Silva⁶

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida na disciplina Fonologia, variação e ensino, do Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí – PPGL/UESPI. Nosso objetivo consiste em analisar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento norteador de ensino nacional, com o intuito de investigar qual espaço dado por ela à Fonologia. Partindo do pressuposto que a referida área é fundamental para a formação linguística do aprendiz nos processos de aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Desta forma, seguimos uma metodologia de cunho qualitativo e interpretativo dos dados, além de documental, e que foi baseada em teóricos que têm a devida relevância nos estudos linguísticos, a exemplo de Cagliari (2002; 2009), Roberto (2016), Lee (2017), dentre outros. Nesse sentido, foram discutidos os quadros de habilidades previstas pela BNCC, que competem aos anos iniciais considerando como são estabelecidas as relações entre os conteúdos pragmáticos e pressuposições fonológicas da língua. A análise dos dados indica que o documento reconhece as teorias fonológicas como práticas efetivas para a construção de saberes, entretanto, não cita de forma direta os processos fonológicos.

Palavras-chave: Fonologia; Base Nacional Comum Curricular; Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

This work is the result of research developed in the discipline Phonology, variation and teaching, of the Academic Master's Degree in Letters, of the State University of Piauí - PPGL/UESPI. Our objective is to analyze the National Common Curricular Base (Brazil, 2018), a guiding document for national education, in order to investigate what space it gives to Phonology. Starting from the assumption that this area is fundamental for the linguistic formation of the learner in the processes of learning and developing reading and writing. Thus, we followed a methodology of qualitative and interpretative nature of the data, in addition to documentary, and which was based on theorists who have due relevance in linguistic studies, such as Cagliari (2002; 2009), Roberto (2016), Lee (2017), among others. In this sense, the skill frameworks provided by the BNCC, which are relevant to the initial years, were discussed, considering how the relationships between the pragmatic contents and phonological presuppositions of the language are established. The analysis of the data indicates that the document recognizes phonological theories as effective practices for the construction of knowledge, however, it does not directly mention phonological processes.

Keywords: Phonology; Common National Curriculum Base; Teaching of Portuguese Language.

Introdução

A presente investigação materializa inquietações oriundas de discussões desenvolvidas na disciplina Fonologia, variação e ensino, do Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí – PPGL/UESPI. Nesse entorno, partimos da seguinte questão: Qual o espaço destinado à Fonologia na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)?

⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UESPI [Área de Concentração: Linguagens e Cultura]. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Teresina, Piauí, Brasil.

⁶ Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UESPI [Área de Concentração: Linguagens e Cultura]. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Teresina, Piauí, Brasil.

Na tentativa de responder à tal ensejo elegemos como objetivo de pesquisa analisar no corpo do documento – BNCC – o espaço destinado aos aspectos fonológicos com foco nas habilidades e competências que envolviam o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando o olhar nos aspectos relativos à Fonologia e conceitos a ela relacionados. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que a referida área é fundamental para a formação linguística do aprendiz nos processos de aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Desta forma, seguimos uma metodologia de cunho qualitativo e interpretativo dos dados, além de uma análise documental que dá corpo à nossa proposta investigativa.

Em termos estruturais, o texto está organizado conforme segue: inicialmente propomos situar a linha teórica a que nos filiamos, a Fonologia e seus aspectos constitutivos enquanto campos de estudos linguísticos. Posteriormente, discutimos, embora sucintamente, o documento – eixo basilar de nossa pesquisa- a BNCC. Em seguida, apresentamos a metodologia adotada seguida de seus conceitos. Logo depois, apresentamos a análise do documento seguida de algumas reflexões. Por último, apresentamos as considerações finais e as devidas referências utilizadas.

A consolidação da fonologia enquanto campo de estudos

Os estudos da Fonologia Estrutural tiveram início a partir dos estudos suscitados por Ferdinand de Saussure ([1995] 2006), na Europa, em meados do início do século XX, momento em que começou a se pensar na língua e em como os elementos presentes nela mantinham uma relação fundamental. Foi partindo de aspectos iniciais sobre a reflexão da *langue* do estudioso que a Fonologia Estruturalista ganhou formação e que outras correntes surgiram para dar continuidade ao debate.

Uma delas foi a do estruturalismo norte-americano que ganhou abordagem dominante na fonologia que surgia nas primeiras décadas do século XX. Um dos grandes nomes foi Sapir: “ele descreve os fonemas em seus aspectos articulatórios, propondo explicações para os processos fonológicos a partir de evidências fonéticas, já que pautava em análise de corpus” (Pedrosa e Lucena, 2017, p. 17). A partir disso, vieram outros nomes que continuaram contribuindo para a evolução da Fonologia Estrutural.

Saussure, considerado o pai da Linguística, nos apresentou os conceitos dicotômicos entre *langue* e *parole*; significante e significado; estudos diacrônicos e sincrônicos da língua; mas, o conceito de fonema como unidade mínima de análise da fonologia estrutural só veio a ser desenvolvido com o Círculo Linguístico de Praga ao aplicar os conhecimentos do mestre genebrino, com outros tantos trabalhos produzidos por Sapir, Jakobson, Bloomfiel, etc. Assim, a fonologia estrutural concebeu que para apresentar uma descrição fonológica de uma língua, é necessário observar quais sons estão em oposição fonológica (Pedrosa e Lucena, 2017).

Com os avanços dos estudos da fonologia e para que possamos entender como funcionam os processos fonológicos, assim como os fonemas exercem uma função importante dentro deles, é necessário que também entendamos as bases da Fonologia Gerativa. Por mais que esse trabalho se concentre, inicialmente, em discussões levantadas pela Fonologia Estrutural, a variação linguística e a educação, é na Fonologia Gerativa que o debate sobre os processos fonológicos ganha maior evidência.

As primeiras contribuições sobre a Fonologia Gerativa partiram dos linguistas Chomsky e Halle, em 1968, quando eles lançaram o livro *The Sound Pattern of English*. A partir disso, surgiu a teoria padrão da Gramática Gerativa que seria composta por: Léxico, Sintaxe e Fonologia. Sendo que esses três ramos convergiam entre si, e um se correlacionava com o outro, porém, mantendo também sua independência. Com isso, temos a Fonologia Gerativa, que em palavras traduzidas por Seung Hwa Lee (2017), tinha como proposta:

Construir uma gramática da fonologia de uma língua que descreva o conhecimento fonológico do falante-ouvinte dessa língua em termos de sistema de regras e, depois, construir uma teoria de língua que explique as variações e os padrões de sistema de regras, as quais são derivadas de um estado inicial uniforme (p. 31).

Destarte, podemos dividir os objetivos principais da Fonologia Gerativa em duas grandes partes essenciais: a primeira condiz com a descrição completa e minuciosa das propriedades linguísticas de uma língua, organizando-a dentro de um sistema de regras; e a segunda a determinação dos princípios e condições em que essas regras possam funcionar e, assim, haver uma boa-adequação da língua.

Nesse sentido, podemos entender sua contribuição, não só no meio linguístico, mas como um avanço dos conhecimentos apresentados pela Linguística Estrutural. Uma das maiores contribuições da Fonologia Gerativa foi, sem dúvidas, um novo entendimento sobre o que são os fonemas, e como eles funcionam dentro do sistema linguístico tendo um valor tanto estrutural, como semântico.

Cagliari (2002), portanto, define como fonema os sons que têm a função de formar morfemas, e se forem substituídos por outros ou até mesmo eliminados, mudam o significado das palavras. Ele é composto por suas particularidades e por seus traços, bastando apenas a mudança de um para que se tornem distintos e altere o sentido do signo.

Segundo Schane (1975), os processos fonológicos nada mais são do que modificações fonológicas que ocorrem quando os morfemas se unem para formar palavras. Ele divide esses processos em quatro categorias, seriam elas⁷: *assimilação*, *estruturação silábica*, *enfraquecimento e reforço* – esse sendo um processo só –, por fim, *neutralização*. Podemos perceber essas ocorrências tanto de forma sincrônica da língua, como até mesmo em uma relação histórica (diacrônica). Como recorte diacrônico, conseguimos identificar, por exemplo, a mudança do “pl”, para “ch”, na palavra chuva, que do latim se concebia como pluvia.

Esses e outros tipos de processos fonológicos estão presentes na língua falada do aprendiz desde o momento que ingressa na escola, e os acompanha, muitas vezes, até as séries finais da educação básica. Em paralelo a isso, outros processos complexos surgem neste percurso, como o da leitura e o da escrita, nos quais, por muitas vezes, os aprendizes “não têm” efetivamente sucesso, devido aos vários problemas de origem fono-ortográficas que dificultam o desenvolvimento da competência leitora e escritora. O êxito com as relações sonoras e gráficas da língua está ligada também ao desenvolvimento da consciência fonológica pelo aprendiz e que parece ser decisivo para compreender a língua como sistema heterogêneo, variável e dinâmico.

⁷ Não faremos aqui uma análise detalhada dos processos visto os limites de páginas estipuladas nas diretrizes deste periódico.

Pontuações sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Em meados de abril de 2013, o Ministério da Educação brasileiro fomentou o debate acerca da implementação de um novo currículo para a Educação Básica, sob a justificativa de atingir a tão sonhada equidade educacional e de eliminar as históricas desigualdades da sociedade brasileira. O Plano Nacional de Educação – PNE aprovou em junho de 2014 implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que deveria acontecer até o mês de junho de 2016.

No mês de junho de 2015, professores de 38 universidades, educadores e técnicos das secretarias estaduais formaram um grupo de trabalho, cujo objetivo era elaborar o documento. No mês seguinte, a Secretaria de Educação Básica lançou o portal BNCC, que objetivou propiciar a participação popular nas discussões e manter a sociedade informada acerca da elaboração do texto, cuja primeira versão foi disponibilizada para consulta entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016.

Em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada e “[...] passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação” (Brasil, 2017, p. 5) e, por fim, no ano de 2017, a terceira e última versão foi publicada. Em termos estruturais, o documento apresenta a seguinte estrutura, a saber: depois da apresentação, há a introdução, onde é possível conhecer os marcos legais, a natureza interfederativa, os fundamentos pedagógicos, bem como as competências gerais do documento. Após a apresentação do organograma da estrutura do documento, são definidos os níveis de ensino da Educação Básica. A seguir, expõe-se a sua ordenação por meio das 4 áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História).

Antes de adentrarmos na exploração da BNCC em consonância com os objetivos traçados para essa pesquisa, é importante destacar o caráter sugestivo e não impositivo de conteúdos curriculares nela dispostos. Como qualquer outro documento nacional de educação, ela segue os avanços e estudos científicos situados no tempo e na história do ser humano, portanto, é um documento que não se pauta em hermetismos abstratos - assim como pensam muitos professores ao se depararem com os conteúdos do núcleo rígido da língua como, por exemplo, as teorias fonético-fonológicas que se configuram como barreiras intransponíveis.

Na verdade, ao sugerir implicações didáticas para o ensino de LP nos eixos da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica, em diferentes campos de atuação (campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo da atuação na vida pública), a Base nos possibilita inferir que levar o aprendiz a usar a língua e refletir sobre ela em todas os seus níveis é função primeira do professor.

De início, o documento apresenta a Área de Linguagens, que abarca os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, apenas no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Quanto aos anos iniciais, a BNCC dá a devida importância para o processo de alfabetização da criança, visando, assim, componentes curriculares que vão ao encontro de práticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 63) afirma que: “nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”, pois é por meio dos saberes básicos de ler e escrever que a criança será capaz de compreender toda e qualquer estrutura em sua volta, haja vista que vivemos em uma sociedade de cultura letrada.

Metodologia

Neste estudo, partimos da ideia de que ele demanda procedimentos arraigados no paradigma qualitativo e interpretativo de pesquisa (Chizzotti, 2003). Conforme este paradigma, a pesquisa é considerada um método promissor nos campos de estudos das ciências humanas e sociais, pois nele o fenômeno a ser estudado não foge a seu contexto e não desconsidera a maneira a qual foi implicado à sociedade no qual está inserido. Nesta mesma direção, Prodanov e Freitas (2013, 70) afirmam que o paradigma qualitativo:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo qualitativo. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados intuitivamente. O processo e seus significados são o foco principais de abordagem.

Associada à abordagem qualitativa, essa pesquisa é também documental, pois a análise documental possibilita ao pesquisador a observação dos processos de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008). A pesquisa documental, por sua vez, se justifica porque ela nos possibilita organizar e se debruçar sobre informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta, permitindo que tais informações passem por uma avaliação crítica.

De modo específico, o intuito de nossa investigação consiste em analisar como os aspectos fonológicos são tratados ou se estão pelo menos presentes dentro da BNCC, no que diz respeito ao ensino de LP dos anos iniciais. O tópico seguinte apresenta e discute os achados de nossa investigação.

Há espaço para os aspectos fonológicos na BNCC – anos iniciais do ensino fundamental?

Nesta pesquisa, conforme anteriormente afirmado, objetivamos analisar a dimensão linguística do tratamento dado à Fonologia, no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para tanto, foram contemplados pela análise apenas os segmentos do texto que abordam tais áreas e os quadros apresentados mais adiante são recortes dos que originalmente encontram-se na BNCC.

De modo geral, percebemos no documento que ao determinar os objetos de conhecimento dos eixos de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, prevê: para a Oralidade, o aprofundamento dos conhecimentos construídos na Educação Infantil; para a Leitura e a Escrita, a ampliação do letramento; para a Educação Literária, a formação para a apreciação de textos literários orais e escritos; para os Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, a sistematização da alfabetização, a apreciação das regularidades linguísticas e a “[...] aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos” (Brasil, 2017, p. 67).

Inicialmente, ao analisarmos as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, notamos um certo descompasso em relação aos aspectos fonológicos, isso porque na referida seção não há nenhum traço que faça menção à Fonologia, vejamos:

Figura1 - Competências específicas de linguagem para o ensino fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 65).

Em relação às competências específicas de linguagem para o ensino fundamental percebemos diversas práticas que são voltadas para os diversos tipos de linguagens já citadas, sendo a língua portuguesa uma delas, mas, não a única. Em contrapartida, não fica evidente nenhum traço de teoria fonológica presente, pois, todo o quadro contempla as Áreas de Linguagem como um todo, no entanto, sabemos que esses saberes teóricos são nucleares para o desenvolvimento de habilidades dos componentes curriculares.

Evidenciamos, nesse momento introdutório do documento, um espaço negligenciado aos aspectos fonológicos, muito embora o documento mencione outros aspectos da língua – menos ainda encontramos sobre os processos fonológicos. Em continuidade, o quadro abaixo demonstra as séries relativas ao Ensino Fundamental Anos Iniciais no que diz respeito aos saberes diretamente oriundos da Fonologia.

Quadro 1 – Aspectos fonológicos na BNCC Anos Iniciais

1º Ano
a) Eixo: ESCRITA – Prática de escrita de palavras e frases e de pequenos textos:
Habilidades:
(EF01LP16) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/ grafemas que representem fonemas.

b) CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS – Compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita, reflexão sobre convenções gráficas da escrita e ampliação do léxico (vocabulário):

Habilidades:

(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;

(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas;

(EF01LP28) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais;

(EF01LP29) Identificar fonemas e sua representação por letras, comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como fava/vaca, mola/sola, cola/bola, mapa/ mala);

(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente;

(EF01LP31) Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder grafemas e fonemas

2º Ano

a) EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS – Consolidação da apropriação do sistema alfabético de escrita, reconhecendo a escrita de palavras com estruturas silábicas menos complexas e ampliação do léxico (vocabulário).

Habilidades:

(EF02LP29) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e g e e e o, em posição átona em final de palavra);

(EF02LP30) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras;

(EF02LP33) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas;

(EF02LP34) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n);

(EF02LP35) Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos, independentemente da estrutura silábica e de correspondências irregulares grafemas-fonemas.

3º Ano

a) Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita).

Habilidades:

(EF03LP23) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas c/qu; g/gu; r/ rr; s/ss; o e não u, e e não i em sílaba átona em final de palavra, e com marcas de nasalidade (til, m, n) e com dígrafos (lh, nh, ch);
4ºAno
a) Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Habilidades: (EF04LP23) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais; (EF04LP24) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas V e CVV nos casos em que a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou); (EF04LP25) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais a relação grafema-fonema são irregulares e com h inicial que não representa fonema; (EF04LP26) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em - i(s), -l, -r, -ão(s).
5ºAno
a) Eixo Oralidade: Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos: Habilidades: (EF05LP04) Identificar aspectos lexicais, fonológicos, prosódicos, morfossintáticos e semânticos específicos do discurso oral (hesitações, repetições, digressões, ênfases, correções, marcadores conversacionais, pausas etc.).

Fonte: Dados dos Autores, 2024.

No referido documento, o desenvolvimento de competências e habilidades tocam no que diz respeito aos aspectos relativos aos estudos fonológicos. No 1ºAno, por exemplo, se faz indispensável que o estudante conheça o princípio da relação letra-som que rege o sistema de escrita alfabética. Observamos que as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e suas respectivas habilidades delineados pela BNCC para o supracitado ano estão em consonância com os estudos fonológicos.

Para os alunos do 2º ano, as práticas avançam um pouco, pois eles terão que, além de começar a aprender a segmentar palavras e sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, médias ou finais, e todo esse conhecimento a respeito das sílabas é essencial e pode-se tornar complexo. A respeito delas, Roberto (2016, p. 71) afirma que “a noção de sílaba é essencial para os estudos fonológicos. A sílaba representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento da hierarquia prosódica”.

Em relação ao 3º ano, encontramos habilidades no que tangem aos aspectos relacionados às correspondências regulares e irregulares entre os fonemas e os grafemas; tal competência só é possível pelo aluno após os conhecimentos que ele já adquiriu ao passar pelo 1º e 2º ano. Além disso, temos as práticas que já constavam no 2º ano e reaparecem no 3º ano, revelando o caráter transversal e contínuo das orientações da BNCC. Além das habilidades fonológicas que contemplam aspectos segmentais da língua, as orientações também abordam os aspectos suprasegmentais, ao apresentar, nas habilidades do 3º, 4º e 5º ano, a identificação e uso do acento, assim como das sílabas tônicas.

Para além disso, percebemos que, por mais que o conceito de consciência fonológica tenha sido citado, mesmo que de forma breve, não encontramos nenhuma evidência da aparição do termo “processos fonológicos”; nem mesmo da relação que eles estabelecem com o processo de aquisição da linguagem da criança (Othero, 2005).

Considerações finais

Nesse trabalho, analisamos o documento oficial Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com foco nas habilidades e competências que envolviam o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando o olhar nos aspectos relativos à Fonologia e conceitos a ela relacionados.

Concluimos, pois, que o documento, objeto de análise, reconhece as teorias fonológicas como práticas efetivas para a construção de saberes e demais conhecimentos que acompanham a vida escolar dos alunos, como as relações entre fonemas e grafemas, a consciência fonológica do aluno, o entendimento sobre contextos fonológico. Por outro lado, não cita de forma direta os processos fonológicos, indo contra nossas expectativas, o que se apresenta como um verdadeiro descompasso levando em conta que são nas séries iniciais que o professor lida com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, essa pesquisa não tem caráter definitivo. Na verdade, nossa intenção ao apontar lacunas presentes no documento é simplesmente na tentativa de estas serem preenchidas, para que, no futuro, o campo de pesquisa da Fonologia não seja tomado apenas como uma área pontual nos estudos linguísticos, visto a opulência da área para a educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol. 16. n. 002. Universidade do Ninho. Braga, Portugal, 2003.
- LEE, Seung Hwa. Fonologia gerativa. In: HORA, Dermeval.; MATZENAUER, Carmen Lúcia (orgs.). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 31-45.
- PEDROSA, Juliene; LUCENA, Rubens M. Fonologia estruturalista. In: HORA, Dermeval.; MATZENAUER, Carmen Lúcia. (orgs.). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 15-30.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ermani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: parábola Editorial, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHANE, Sanford. **Fonologia gerativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

O ENIGMA POR TRÁS DA LITERATURA QUE CATIVA A GERAÇÃO Z: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS EM VÍDEOS DE RAPHAEL MONTES NO TIKTOK

Grazielle Fernandes⁸
Renan Paulo Bini⁹

Resumo

O presente artigo analisa 109 comentários em dois vídeos do escritor Raphael Montes publicados no *TikTok* em 2023, com o objetivo de analisar como a interação social nessa rede influencia a percepção literária da Geração Z. Por meio de uma análise qualiquantitativa fundamentada em pesquisa bibliográfica, considerando-se autores como Pimentel (2019), Pereira (2022), Monteiro (2022) e Alboez (2023), foi possível identificar um alto índice de comentários positivos (85,32%), refletindo o impacto significativo do autor sobre o público jovem. Os resultados apontam que a presença de Montes no *TikTok* contribui para fomentar o interesse pela literatura, destacando o papel das redes sociais na promoção de novos hábitos de leitura e na valorização de autores contemporâneos.

Palavras-chave: Raphael Montes, TikTok, literatura.

Abstract

This article analyzes 109 comments on two videos of the writer Raphael Montes published on *TikTok* in 2023, aiming to understand how social interaction on this platform influences Generation Z's perception of literature. Through a qualitative and quantitative analysis based on bibliographic research, considering authors such as Pimentel (2019), Pereira (2022), Monteiro (2022), and Alboez (2023), a high percentage of positive comments (85.32%) was identified, reflecting the significant impact of the author on young audiences. The results indicate that Montes' presence on *TikTok* helps foster interest in literature, highlighting the role of social media in promoting new reading habits and valuing contemporary authors.

Keywords: Raphael Montes, TikTok, literature.

Introdução

“As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (Hall, 2006, p. 14).

É fato que estamos evoluindo constantemente, permitimo-nos evoluir de maneira rápida e até mesmo violenta¹⁰. Gostos e aversões são mudados a cada passo que o ser humano pós-moderno dá. Com isso, deparamo-nos com o fator “rede social¹¹” que influencia e contribui para essa evolução rápida. Objetiva-se, neste estudo, analisar comentários na rede social *TikTok*¹², considerando avaliações positivas e negativas da geração atual, por meio do autor Raphael Montes, que se mostra presente nessa nova rede social e está gerando uma certa importância para novas pesquisas.

⁸ Graduanda do Curso de Letras pela Unioeste – PR

⁹ Doutor em Letras. Professor da Graduação e da Pós-Graduação em Letras da Unioeste – PR

¹⁰ Violenta, para a autora 1, é no sentido de ultrapassar o limite do comum por meio da tecnologia, com a grande onda de informação, faz com que nos evoluímos de maneira forçada.

¹¹ Rede social: Uma rede social refere-se a um conjunto de pessoas (organizações ou entidades) conectadas por relacionamentos sociais, motivadas pela amizade, relação de trabalho ou troca de informação – uma representação formal de atores e suas relações. O fenômeno da conectividade é que constitui a dinâmica das redes e existe apenas na medida em que as conexões forem estabelecidas (Martelo, 2001).

¹² Definição disponível no site da rede: “O TikTok é o principal destino para vídeos móveis de formato curto. Nossa missão é inspirar criatividade e trazer alegria” (TikTok, 2020, on-line).

O problema investigado reside na análise da notoriedade alcançada por Raphael Montes por meio do TikTok, e como essa visibilidade pode impactar seus trabalhos presentes e futuros. A relevância dessa investigação está em compreender as percepções atuais sobre escritores contemporâneos sob a ótica de adolescentes entre 13 e 18 anos – uma geração marcada por constantes mudanças, incluindo suas preferências e rejeições. Com o uso das redes sociais, esses jovens frequentemente expressam suas opiniões por meio de comentários, o que torna essencial para educadores entenderem essas dinâmicas a fim de estabelecerem conexões mais significativas e atualizadas no âmbito educacional.

Posto isso, realiza-se uma análise quali-quantitativa, com base em pesquisa bibliográfica, considerando-se autores como, Pimentel (2019), Pereira (2022), Monteiro (2022, Alboez (2023), de modo a mapear formas de interação social das novas gerações na internet. Foram tabulados 109 comentários de dois vídeos que entrevistam Raphael Montes, que está no apêndice desse artigo, logo, separamo-nos em dois quadros, um que representa o vídeo “O “método louco de escrita” de Raphael Montes” e o segundo não apresenta uma intitulação, mas é da “*TikToker*”¹³ que utiliza o - *username*¹⁴ - (anajú). O escritor é um vínculo de partida, pelo qual a análise do seu trabalho não é o enfoque desta investigação. Também a transcrição dos vídeos, cujos comentários são aqui analisados, está presente na seção de apêndices.

O autor Raphael Montes é apenas um vínculo de partida, pelo qual a análise do seu trabalho não é o enfoque desta investigação. Nos vídeos analisados aparecem mais do que foi tabulado, porém, por conta da plataforma alguns comentários não apareceram, já outros, foram filtrados pois comprometia o nome de pessoas reais, e por esse motivo não foram contabilizados como um número para a porcentagem, portanto, a análise é feita a partir dos comentários tabulados no apêndice desse artigo. O levantamento do Estado da arte evidenciou muitos artigos sobre o tema “*TikTok* e educação”. Porém, considerando especificamente o escritor Raphael Montes, não foram encontrados estudos.

A geração que anda com a tecnologia

Fundamentação teórica

Deparamo-nos com uma sociedade em constante mudança, o que somos hoje não nos define no amanhã, isso inclui a nossa literatura, seja ela brasileira ou internacional. Podemos observar que a literatura de uma década atrás não é a mesma que a dos dias atuais, o tempo não é o mesmo e nem mesmo os adolescentes que, por sua vez, podem não demonstrar interesse em textos clássicos da literatura nacional, como Graciliano Ramos ou Machado de Assis. “Somos contemporâneos de uma grande revolução científica, tecnológica e comportamental. Nossa subjetividade sofre inúmeras transformações no mundo atual” (Pimentel, 2019, p.57).

Nesse mesmo sentido, é comum estarmos rodeados por diversas formas de comunicação que propagam novos autores, incluindo a rede social *TikTok* que é uma plataforma virtual de vídeos curtos de até três minutos “Os vídeos que você envia podem ter até 3 minutos.” (TikTok, 2024, online), sendo uma mídia social criada em 2016, e atualmente, conta com mais de 800 milhões de usuários ativos (Pereira; Monteiro, 2022, p.160). O *TikTok* possui muitos meios de produção de vídeos e funcionalidades, como criação de vídeos, mensagens e transmissão ao vivo, todas essas coisas podem ser utilizadas para ensinar e aprender diferentes assuntos por meio de vídeos curtos (Pereira; Monteiro, 2022, p.160).

¹³ TikTok: Quem faz TikTok.

¹⁴ Username: Username é uma palavra inglesa com o significado de “nome de usuário”. É a identificação do usuário para acessar uma rede de computadores ou um determinado serviço na internet (Significados, 2024)

Com aumento de inúmeras redes sociais, a população é constantemente bombardeada com inúmeras informações novas, incluindo os adolescentes da geração Z¹⁵, que possuem idade de 10 a 25 anos e estão por dentro de todas as realidades virtuais, incluindo o *TikTok*. Uma pesquisa feita pela *Webcompany* apresentou que o público-alvo dessa plataforma no Brasil são jovens de 16 e 24 anos e, nesse mesmo sentido, eles apontam dados da revista *cuponantion* em que aproximadamente 45,7% dos brasileiros acima dos 18 anos não utilizam o *TikTok*.

A geração Z, é, portanto, uma geração que utiliza das redes sociais para fazer pesquisa, “A geração que mais pesquisa somente em redes sociais é a Geração Z, pessoas nascidas a partir de 1996: 10% dessa faixa etária não usa nenhum outro método.” (Consumidor Moderno, 2023, s.p.), as conexões que são formadas a partir de vídeos na internet são satisfatórias, e conquistam aqueles que a utilizam, trazendo uma forma de liberdade de expressão “As conexões virtuais são sedutoras por permitirem liberdade que jamais alguns experimentaríamos fora desse espaço” (Pimentel, 2019, p.53), os jovens que utilizam das redes sociais estão envolta dessa tecnologia, e por sua vez, isso faz com que seus gostos e desgostos sejam refletidos nessa facilidade que a internet propõe para eles. “Com a internet o sujeito reconhece a sensação de estar vivo. O sujeito só está vivo se plugado na rede. É lá que adquire uma identidade com o seu perfil divulgado, onde é reconhecido, vê e é visto” (Pimentel 2019, p. 56).

Logo, a literatura, que é um meio de escape dessa geração, está também ligada à tecnologia e com ela as redes sociais que propagam muita das vezes autores para o conhecimento do leitor. Uma rede social que promove a divulgação de autores e conhecimentos sobre livros, é o *TikTok*, em que a literatura tem grande destaque e reconhecimento. Isso acaba tornando as redes sociais um meio para a divulgação de livros contemporâneos e clássicos, e fomentando o incentivo à leitura “Sendo assim, a leitura começa antes mesmo que os leitores tenham acesso aos livros, mas gerando neles o desejo de ir ao encontro das literaturas” (Pereira; Monteiro, 2022, p.163).

Sendo essas redes virtuais um meio para conectar o jovem a leitura, tornando-se um interlocutor entre a leitura e a geração Z, “Temos de nos oferecer para ser interlocutores entre esses segmentos da sociedade pós-moderna, mas apenas se formos capazes de sair do viciado discurso e não sucumbirmos à nova realidade” (Pimentel 2019, p.57). Com isso, percebe-se que a internet tem sua instabilidade, trazendo alguns malefícios com o uso indevido, porém, a leitura contribui para que a utilização da tecnologia não seja só negativa, sendo a literatura um amparo para uma geração tão entediada e vazia.

O sujeito dos tempos atuais é entediado com absolutamente tudo. Não se estimula nem se sente desafiado no dia a dia e revela oscilação de humor, além de uma busca intensa de prazer e emoções sem se entregar a nenhuma paixão. Não sabe o que quer e traz um profundo vazio no lugar da demanda e da falta, ou seja, sofre de um mal-estar difuso e inominável. Usa a internet para fazer suplência daquilo que lhe falta e na ausência desta, agrava-se o seu estado afetivo com muita irritabilidade e sensação de esvaziamento (Pimentel 2019, p. 56).

Com base sobre a internet em meio a geração Z, apresenta-se dados numéricos de comentários de dois vídeos do *TikTok*, em que trabalhamos a partir do autor Raphael Montes, que faz parte da internet e, está intrinsecamente ligado com a geração Z, contribuindo para fomentação de novos leitores na plataforma *TikTok*.

¹⁵ Geração z: a geração z é aquela composta por pessoas que nasceram entre 1995 e 2010 e estão entre 10 e 25 anos de idade (Pimentel, 2019, p. 54).

Em 2010, publicou seu primeiro romance 'Suicidas' (ed. Benvirá), um suspense policial finalista do Prêmio Benvirá de Literatura 2010, do Prêmio Machado de Assis 2012 da Biblioteca Nacional e do prestigiado Prêmio São Paulo de Literatura 2013. Em 2017, 'Suicidas' foi publicado em nova edição pela ed. Companhia das Letras, teve os direitos para cinema vendidos para a RT Features e uma adaptação teatral, com temporadas no Rio e em São Paulo (Montes, 2019, s.p.).

Raphael Montes é um brasileiro, que nessa última década vem se destacando em meio a literatura contemporânea brasileira, com seus livros de ficção e mistério, atingindo na sua maioria adolescentes. Montes, promove um alto índice de engajamento nas redes sociais, decorrente do seu jeito simpático e engraçado, em virtude disso, motiva os jovens a conhecerem seu trabalho e posteriormente lê-lo.

Análises e discussões

Raphael é reconhecido em meio aos jovens, mesmo sendo um autor novo, tanto de carreira, quanto de vida, ainda sim, já conquistou muitos leitores “Maior escritor brasileiro da atualidade! Simplesmente é impossível parar de ler Raphael Montes depois que você começar” (Vídeo 1, Comentário 5), observa-se a partir desse comentário feito por uma adolescente no primeiro vídeo tabulado no apêndice desse artigo.

No primeiro vídeo tabulado nesse artigo com o nome de “O “método louco de escrita” de Raphael Montes”, trata-se de um entrevistador perguntando sobre a forma de escrita do autor e como ele a desenvolve, ele explica da forma dele como utiliza de método “louco”, escrevendo um capítulo e voltando atrás para ler tudo de novo e assim seguir escrevendo.

O segundo vídeo tabulado nesse artigo não possui nome, mas é da criadora de conteúdo para o *TikTok* “anajú”, a entrevistadora está com o autor em um evento, fazendo perguntas sobre a vida dele e seus gostos literários, além de algumas questões pessoais, nota-se que o autor se encontra mais desenvolvido nessa entrevista, em que podemos ver seu jeito engraçado e inteligente ao mesmo tempo.

Logo, dentre os dois vídeos tabulados temos 109 comentários, em que no primeiro vídeo são 46 comentários divididos em duas classificações, 37 positivos e 9 negativos, uma porcentagem de 19,57% negativos e, 80,43% positivos, representa-se diante desse vídeo uma grande aceitação por meio da comunidade do *TikTok* ao se depararem com um vídeo que envolve o autor. Já no segundo vídeo há 63 comentários, sendo 7 negativos e 56 positivos, uma porcentagem de 11,11% negativos e 88,89% positivos. Percebe-se que mesmo em vídeos diferentes, quando se trata do autor a porcentagem de positivos e negativos continuam as mesmas, refletindo na aceitação de Raphael Montes pelo público.

Diante dessa pesquisa, nota-se que a quantidade de comentários positivos ultrapassa os comentários negativos, em ambos os vídeos – Raphael é mensurado com muito carinho e positividade, observa-se nos comentários: “Ele é tão incrível🌟” (Vídeo 1, comentário 8), “lenda viva” (Vídeo 1, comentário 2), “por isso que ele é o maior!!!” (Vídeo 1, comentário 22). Alguns comentários se referem ao autor como uma descoberta para a literatura contemporânea nessas últimas décadas “O maior da atualidade simplesmente” (Vídeo 1, comentário 14), ou “meu escritor favorito da contemporaneidade ♥️” (Vídeo 2, comentário 19), a partir do percentual de idade que utilizam o *TikTok* como rede social, entende-se que esses comentários são feitos pela geração Z, notando-se que a leitura ainda está presente por meio da comunidade virtual.

Essa rede social influencia para que a leitura se torne mais acessível e mais agradável para o público jovem, já que muitas das vezes isso é considerado um ato tedioso “uma monótona, maçante e obrigatória, como muitas vezes os livros são apontados na escola” (Monteiro, 2020, p.280) e, por meio de autores como Raphael Montes que utilizam a rede social *TikTok*, seja diretamente ou indiretamente acabam contribuindo para que essa visão entre os jovens se remodele “Temos que reconhecer as novas formas de comunicação e de subjetividade, e não mais demonizar os meios de comunicação e, os dispositivos usados” (PIMENTEL, 2019, p.57), permitindo que a literatura e principalmente o ato de ler esteja presente entre essa geração por meio de conteúdos virtuais, fomentando novos hábitos de leitura para uma nova geração de leitores hiperconectados (MONTEIRO, 2020).

Esse estudo é de extrema importância para a educação atual, já que graças a internet esses movimentos virtuais, só estão começando e, posteriormente, novas formas de compartilhamento teórico estão surgindo. Percebe-se que a rede social *TikTok*, movida a tecnologia contribui para que esse olhar sobre a literatura mantenha-se vivo “[...] o hábito de leitura é fundamental para ampliar conhecimentos, exercer capacidade crítica e compreender a cultura de uma sociedade, além de ser um elemento necessário para a formação educacional” (TikTok, 2021, on-line), com isso, analisa-se, que o próprio aplicativo influencia o hábito da leitura e transmite isso para os usuários, tornando conteúdos como de escritores em destaque.

o fato de vivermos em uma sociedade permeada pela utilização da tecnologia, ou seja, cada vez mais conectada por sites e redes sociais, possibilita o surgimento de distintas formas de escrita, pois, conforme apontam os autores, novos gêneros discursivos surgem a todo instante, modificando a definição de texto que não pode mais ser projetada como algo fixo e estável. (Alboez, 2023 p.26).

Logo, a partir da análise quantitativa feita por meio dos comentários em dois vídeos que remetem o autor Raphael Montes no aplicativo *TikTok*, nota-se a relevância do autor para a educação literária, em que por meio dele a leitura chega para os jovens, pois, é visto os números que comprovam a positividade em que tal escritor agrega nessa geração, sendo no primeiro e no segundo vídeo juntos 109 comentários, uma porcentagem de 85,32% positivos e 14,68% negativos.

A partir desses dados, nota-se que o autor é uma porta para os adolescentes terem contato com a leitura e a literatura brasileira, que ao conheceram o autor na plataforma digital por meio dos vídeos que o mesmo contribui para a postagem, promove o interesse dos adolescentes em procurar livrarias cada vez mais para comprar livros clássicos ou contemporâneos, “e tendo como resultado o crescimento de um público engajado e disposto a ir às livrarias na busca por obras clássicas e contemporâneas para consumir no seu dia a dia” (Pereira; Monteiro, 2022, p.166).

Considerações finais

Este estudo abordou a influência de Raphael Montes na promoção da leitura entre adolescentes da Geração Z, a partir de sua presença no TikTok. Por meio de uma análise quantitativa de comentários em dois vídeos da plataforma, foi possível identificar um impacto expressivo do autor sobre o público jovem, evidenciado pelo elevado índice de comentários positivos. No entanto, essa influência deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, em que redes sociais desempenham um papel ambivalente: ao mesmo tempo que democratizam o acesso à informação, também perpetuam práticas superficiais de interação e consumo cultural.

A pesquisa destaca que a presença de escritores contemporâneos em plataformas digitais pode funcionar como uma ponte importante para aproximar os jovens da literatura. Contudo, há limites evidentes nesse processo, como a dependência da viralização de conteúdos e a dificuldade de converter interações digitais em hábitos de leitura duradouros. Apesar disso, a relevância de figuras como Raphael Montes no cenário literário contemporâneo não deve ser subestimada, especialmente considerando seu potencial para introduzir uma nova geração a práticas literárias e culturais.

Para futuras investigações, sugere-se uma análise mais aprofundada sobre como o *TikTok* pode não apenas atrair leitores, mas também fomentar uma experiência de leitura mais crítica e reflexiva. Além disso, seria interessante explorar comparativamente o impacto de outros escritores contemporâneos em diferentes plataformas digitais, bem como avaliar como esses fenômenos afetam o ensino de literatura nas escolas. Assim, este estudo contribui para um debate necessário sobre a intersecção entre literatura, tecnologia e juventude, mas deixa evidente a necessidade de abordagens críticas e integradas ao contexto educacional.

Referências:

- ANAJÚ, R. M. **Não possui**. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMMpfCsRW/>.
- CRUZ, B. et al. **A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall -11" edição**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com-identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf>.
- DE ALBOEZ, N. M. **TikTok como espaço digital para o ensino e aprendizagem contemporânea de língua portuguesa: uma proposta para a sala de aula**. Universidade do estado do Mato Grosso, 2022.
- MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*. Brasília, v.30, n.1, p. 71-81, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2001.
- MONTEIRO, J. C. S. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação dos professores como Booktubers no Youtube. **Revista Humanidades e Inovação**. v 7, n 6. 2020.
- MONTEIRO, J. C. S. TikTok como suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, 2020.
- MONTES, R. O **“método louco de escrita” de Raphael Montes**. Disponível em: <https://vm.tiktok.com/ZMMpfVDgF/>.
- O que é um Username. Disponível em: <https://www.significados.com.br/username/>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- PEREIRA, Alexandre André Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. BookTok e o incentivo à leitura no TikTok | Temática. **periodicos.ufpb.br**, 21 set. 2022. Acesso em: 18 de abril de 2024.
- PIMENTEL, Deborah. **O sujeito contemporâneo e a realidade virtual**. Estudos de Psicanálise, Belo Horizonte, p. 51-58, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://cbp.org.br/2022/n52a06.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- Raphael Montes - Bio**. Disponível em: <https://www.rafaelmontes.com.br/bio>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- REIS, Y. **Boomers e GenZ pesquisam mais em redes sociais do que no Google**. Disponível em: <https://consumidormoderno.com.br/boomers-genz-pesquisa-redes-sociais-buscadores/>.
- TIKTOK BRASIL. #LendoComDjavan marca chegada de Djavan no TikTok. Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/pt-br/djavan-chega-ao-tiktok-e-com-campanha-social>. Acesso em: 19 abril. 2024.
- TIKTOK BRASIL. TikTok lança campanha para apoiar conteúdo educativo no Brasil. Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/pt-br/tiktok-lanca-campanha-para-apoiar-conteudo-educativo-no-brasil>. Acesso em: 19 abril 2024.
- Usuário do TikTok por Idade, Gênero e Demografia (2024)**. Disponível em: <https://definicao.marketing/tiktok/estatisticas-tiktok/>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- VIRTUAL REALITY. **O sujeito contemporâneo e a realidade virtual1**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n52/n52a06.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Vista do BookTok e o incentivo à leitura no TikTok. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/64157/36038>. Acesso em: 18 abr. 2024.

WEBCOMPANY. Qual é o público do TikTok no Brasil? Disponível em: <https://webcompany.com.br/qual-e-o-publico-do-tiktok-no-brasil/#:~:text=Dados%20indicam%20que%20o%20principal>.

Apêndice

Vídeo 1 – Quadro dos comentários

Pessoas	Comentários positivos	Comentários negativos
1		Na minha cabeça, todo escritor faz algo parecido, mas lendo uns 2-3 capítulos antes de escrever outro□
2	lenda viva	
3	amei ele	
4	amg	
5	Maior escritor brasileiro da atualidade! Simplesmente é impossível parar de ler Raphael Montes depois que você começar	
6	rsrs	
7		Me arrependi de ler os livros dele tudo em sequência. Prq agr que tá no hipe eu fico só lembrando do que senti com cada livro □ queria ler como se fosse a primeira vez
8	Ele é tão incrível ✨	
9	esse homem é muito muito muuuuuuito bom eu amo a escrita dele	
10		As escritoras de fanfic fazem isso também kkkkk
11	esse cara é muito bom escrever!!	
12	Amo dms	
13	Brabo demais	
14	O maior da atualidade simplesmente	
15	por isso ele é um dos maiores escritores brasileiros da atualidade	
16	ele é maravilhoso, recomendo muito os livros dele bom demais □□□	
17	a pergunta: como faço pra ser um leitor beta desse cara? ☺□👏☺	
18	mdsss como esse divo é novo	
19	por isso tudo se conecta de uma forma perfeita	
20	Então esse é o querido responsável por destruir minha cabeça □□	
21	por isso que ele é o maioral!!	
22	meu ídolo 🐱🐱	
23	por isso q os livros são perfeitos	

Título: O “método louco de escrita” de Raphael Montes

Raphael Montes: “Eu tenho um método louco de escrita, que é pra escrever eu preciso ler o que eu escrevi antes. Então eu escrevo capítulo 1, daí para escrever o 2, eu releio o 1, escrevo o dois, para escrever o 3, eu releio o 1 e o 2, e escrevo o 3.

Entrevistador: Nossa, você lê muito!

Raphael Montes: Então para escrever o capítulo 20.

Entrevistador: para evitar o gap.

Raphael Montes: Eu não releio do 1 ao 19 pra escrever o 20, mas eu releio do 12 ao 19 e escrevo o 20. Então eu sempre preciso ler uma boa quantidade pra pegar o ritmo da história.

Entrevistador: Ta explicado porque que você não quer ler depois.

Raphael Montes: Então quando eu termino de escrever eu já li muito, aí eu mando pros leitores beta, eu retorno com comentários e eu já releio e reescrevo.” (Montes, 2023)

Vídeo 2 – Quadro dos comentários

Pessoas	Comentários positivos	Comentários negativos
1	amor da minha vida esse Raphael Montes	
2		meu deus* eu não acredito que esse é o Raphael montes, pelos livros tinha alguém totalmente diferente na cabeça 😳
3	MANOOO, ELE É DEMAIIS. RAFAEL MONTES☺	
4	gente ele é muito carismático ☐☐☐	
5	Raphael Montes devolve minha felicidade depois de ter lido Dias Perfeitos	
6	Que alegria ver esse grande nome pregando a palavra do mestre Nelson Rodrigues.	
7	Que simpatia!!! ♥☐Nem parece que escreve livro de gente que cozinha gente ☐☐☐☐☐	
8	meu escritor brasileiro favorito. vcs dois são perfeitos.	
9	o Rafael é incrível ♥☐	
10	☐	
11	O que eu mais gosto é A mulher no escuro	
12	eu amo esse homem!!!!	
13	Amo muito o Rapha, é um querido	
14	O "fui lá e escrevi" é o auge ☐☐☐☐ tão simples assim	
15	você ama Rafael	
16	jantar secreto é maravilhoso	
17	que fofooooo	
18		Não conheço kkkkkk
19	meu escritor favorito da contemporaneidade ♥☐	
20		quem é esse escritor? eu não conheço literatura brasileira que não seja clássica, mas quero começar!
21	COMO VC SE SENTE REALIZANDO MEU SONHO???	
22	aff amo esse querido ☐☐	
23	quem vê essa carinha e esse look não vê as coisas que esse bichinho escreve ☺	
24	ele realmente é o maior que temos	
25	ele parece ser muito legal	
26	eu amo eleeeee	
27	ele é maravilhoso ☐	
28	Maravilhoso é você. Só escreve livro bom.	
29	Raphael é muito deusooooo ♥☐	
30	Ele é tão simpático ♥☐queria muito conhecer ele ☐	
31	Ele é meu autor favorito ☺	
32	Ó Rafael: ☐☺☺☺☺ Os livros: ☐🐱☠☐☠	
33	ele é perfeito meu deussss paizinho!!!!	

34	EU TE AMO CARA VOCÊ NÃO ENTENDE!!! RAPHAEL VOCÊ MERECE O MUNDO	
35		A BÍBLIA QE BOM NINGUÉM FALA NÉ
36	estou em crise por não ter conhecido esse homem mds	
37	Eu amo esse homem e os livros dele!!!	
38	@Raphael Montes, pelo amor!!! Eu nem vou fingir normalidade!! Me olha Raphael, quero ser sua amigaaaaa!! ☐	
39		não sabia que ele era gay
40	ELE É MUTTO FOFO AAAAAAAAAA	
41	Conheci ele na bienal, autografou meu livro, muito simpático, conversou comigo, tirou foto, simplesmente maravilhoso!!!!	
42	Rafael te amo Rafael	
43	amo♥☐	
44	amo	
45	que querido 😊😊	
46	TE AMO RAFAAAAAA	
47	AMO AMO AMO	
48	indo ler jantar secreto AGORA	
49	☐☐☐☐	
50	Preciso de ler algum dele, só que minha ressalva é canibalismo não aguento	
51	Nossa, escrevi o livro aos 17 anos! Que genial!	
52	AAAAAAA😊😊😊	
53	Na verdade destemido em suicidas, já que ele era o protagonista 🧐🧐	
54	Chocada que ele escreveu “Suicidas” com 17 anos 🧐🧐 Muito talentoso!	
55	suicidas meu favorito pra sempre	
56	pera, ele escreveu su1c1d4s com 17 anos??? 🧐🧐🧐🧐	
57	a droga da aprovação simplesmente incrível... li toda saga de livros e foi o meu primeiro interesse literário ☐	
58		“Tudo que eu meio q sou” Canibal????
59	Deus do céu, que inveja	
60	ele e simpático... ♥♥ amoo os livros dele e suicidas socorro que livro que me deixo doida .. alugo um triplex na minha cabeça	
61	tão meigo nem parece que escreve gore	
62	Que delícia de entrevista!	
63	preciso urgentemente ler suicidas, até hj só li jantar secreto dele	

Título: não possui - Username: anajú.

Entrevistadora: Qual foi o último livro que você leu por livre espontânea vontade?

Raphael Montes: “O anjo por***” a biografia do Nelson Rodrigues, incrível, maravilhoso, eu confesso que estou em um momento obcecado pelo Nelson Rodrigues. Conheçam Nelson Rodrigues que é muito maravilhoso.

Entrevistadora: eu sou muito sua fã, já li quase tudo seu, e eu queria saber se dos seus livros, se você tem um favorito, um xodózinho?

Raphael Montes: fica mudando, porque cada um deles é um xodó por um motivo o queé mais minha cara, mais o meu jeitinho assim né, próximo do que eu sou é “Jantar secreto”, porque é meio suspeito, mas é meio engraçado, meio absurdo, meio exagerado. Que é meio que tudo que eu sou, ao mesmo

tempo, mais gay também. Então por isso, agora “Sui***” eu tenho muito carinho porque é um livro que eu escrevi.

Entrevistadora: É o meu favorito.

Raphael Montes: é que eu escrevi totalmente destemido assim, eu não sabia nem que ia ser publicado, eu não conhecia ninguém do mercado editorial, eu escrevi porque eu estava a fim de escrever, aí fui lá e escrevi, ele é meio um pé na porta né, chegou esse livro fazendo maluquices, tem coisas absurdas, coisas que talvez hoje eu não escrevesse, mas que na quela época um moleque de 17 anos em casa sem nada a temer, eu fui lá e escrevi.

Entrevistadora: Eu amo o final desse livro, e eu não confio em você até hoje por isso.

Raphael Montes: ah fica tranquila.

Entrevistadora: Quem leu sabe, a gente fica com um pezinho atrás.

Raphael Montes: partiu roleta russa?

Entrevistadora: Ah bacana

Raphael Montes: O que eu gosto muito é o “Dias perfeitos” porque poxa foi um livro que me levou para vários lugares do mundo, é o livro mais publicado, e tá publicado em vinte e cinco países, então eu recebo edição: em chine, em árabe, em japonês, em coreano. Então é muito legal.

Entrevistadora: E agora para fechar, você teve algum livro na sua infância, ou você mais velho, que te inspirou, você pensou agora eu quero começar a escrever?

Raphael Montes: Vários, vou falar três, “Um estudo em vermelho” (Arthur Conan Doyle) – “A droga da obediência” (Pedro Bandeira)

Entrevistadora: Maravilhoso!

Raphael Montes: “E não sobrou nenhum” (Agatha Christie) –

Entrevistadora: Maravilhoso, também!

Raphael Montes: Os três.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DE CRIANÇA AUTISTA: O USO DO CADERNO ADAPTADO

Isaías dos Santos Ildebrand¹⁶

Yanka Regina Maria da Silva Conceição¹⁷

Letícia Moraes Marques¹⁸

Resumo

A escola desempenha papel crucial no desenvolvimento social e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente necessitam de estratégias específicas para aquisição da linguagem escrita. Este estudo investiga o uso do caderno adaptado como ferramenta pedagógica no contexto de ciclos de aprendizagem de uma Escola de Aplicação, buscando promover práticas educativas inclusivas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem documental baseada em registros pedagógicos e anotações docentes (Gil, 2008; Prodanov & De Freitas, 2013). Os resultados indicam que o caderno adaptado favorece a personalização do ensino às necessidades individuais da criança autista, superando limitações das abordagens tradicionais. Além de documentar o progresso dos estudantes, permite ajustes contínuos nas estratégias de ensino, promovendo maior efetividade e inclusão escolar. Assim, o uso intencional do caderno adaptado surge como uma alternativa para fortalecer práticas educacionais inclusivas e o desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Linguagem escrita.

Abstract

Schools play a crucial role in the social and cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), who often require specific strategies for acquiring written language. This study investigates the use of an adapted notebook as a pedagogical tool within the learning cycle context of an Escola de Aplicação (Application School), aiming to promote inclusive educational practices. Methodologically, a documentary approach based on pedagogical records and teaching notes was adopted (Gil, 2008; Prodanov & De Freitas, 2013). The results indicate that the adapted notebook supports the personalization of teaching to meet the individual needs of autistic children, overcoming the limitations of traditional approaches. In addition to documenting students' progress, it allows for continuous adjustments in teaching strategies, thus fostering greater effectiveness and school inclusion. Consequently, the intentional use of the adapted notebook emerges as an alternative to strengthen inclusive educational practices and the development of written language.

Keywords: Inclusion. Autism. Written language.

¹⁶ Doutorando em Psicologia (UFRGS). Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Especialista em Alfabetização (FURG). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Especialista em Psiquiatria e Saúde Mental (FAMART). Graduado em Educação Especial (UFSM). Professor na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

¹⁷ Graduanda em Psicologia (FEEVALE). Integrante do Centro de Educação de Direitos Humanos – CEDUCA (FEEVALE). Atuou como auxiliar de aprendizagem na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação e Estagiária do Centro de Referência Especializado em Assistência social – CREAS / NH.

¹⁸ Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Graduada em Letras – Português e Inglês (FEEVALE). Professora na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

Introdução

A escola representa um espaço fundamental para o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e comunicativas das crianças. No entanto, esse papel central apresenta desafios significativos quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades específicas demandam adaptações que nem sempre são atendidas pelos métodos pedagógicos convencionais. O TEA é caracterizado por particularidades no desenvolvimento social, comunicativo e comportamental, que variam amplamente de indivíduo para indivíduo, exigindo uma abordagem pedagógica sensível e individualizada. Nesse cenário, a inclusão escolar de crianças com TEA não apenas promove a socialização e a construção de uma cidadania plena, mas também representa um desafio para educadores e sistemas educacionais em todo o mundo.

A inclusão escolar, estabelecida como um direito fundamental, demanda ações pedagógicas que considerem a singularidade de cada aluno e que permitam sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Para crianças com TEA, a aquisição da linguagem escrita destaca-se como um aspecto crítico. A habilidade de ler e escrever é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e para a integração social, além de ser um requisito essencial no contexto educacional. Contudo, as abordagens tradicionais muitas vezes encontram dificuldades em atender às demandas específicas desses alunos, resultando em lacunas na aprendizagem e na efetivação de uma inclusão de qualidade.

[Nesse contexto, surge a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inclusivas e eficazes. Dentre as diversas abordagens possíveis, destaca-se o uso de materiais adaptados, como o caderno adaptado, que se apresenta como uma ferramenta pedagógica situada. O caderno adaptado, enquanto estratégia de ensino, permite que os registros sejam organizados e apresentados de forma visualmente acessível, com ajustes que respeitem as necessidades e os ritmos de cada criança. Por meio da adaptação de aspectos como o design gráfico, a inclusão de suportes visuais e o uso de marcadores que facilitem a organização das atividades, o caderno adaptado não apenas facilita a compreensão dos registros, mas também promove a autonomia da criança no processo de aprendizagem.

A relevância do caderno adaptado como objeto de estudo reside em sua capacidade de potencializar o processo de aquisição da linguagem escrita, especialmente em contextos de ensino que buscam incluir crianças com TEA. Estudos recentes, como os de Bandeira e Ildebrand (2023) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), reforçam a importância de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptativas para superar as barreiras enfrentadas por esses estudantes. Essas pesquisas destacam que intervenções planejadas e específicas são indispensáveis para promover o desenvolvimento linguístico e a participação ativa de crianças autistas no ambiente escolar.

Além disso, o uso do caderno adaptado vai além de ser um recurso pedagógico; ele assume um papel central na articulação entre professores, auxiliares de aprendizagem e a própria família da criança. Essa ferramenta oferece uma possibilidade concreta de acompanhar e documentar o progresso do aluno, fornecendo subsídios para que educadores ajustem suas práticas pedagógicas conforme as necessidades identificadas. Ao mesmo tempo, o caderno adaptado serve como uma fonte de reflexão sobre as ações pedagógicas, incentivando a constante busca por estratégias mais eficazes e inclusivas.

Este estudo, portanto, foca no potencial do caderno adaptado como estratégia pedagógica para facilitar a aquisição da linguagem escrita em uma criança autista. Desenvolvido no contexto de ciclos de aprendizagem de uma Escola de Aplicação, a pesquisa busca compreender como essa ferramenta pode contribuir para a superação dos desafios encontrados nas práticas pedagógicas convencionais. Ao examinar o impacto do caderno adaptado no desenvolvimento da linguagem escrita, pretende-se evidenciar sua relevância para a construção de um ambiente escolar (mais) inclusivo e seu papel na promoção de uma educação de qualidade para todos.

A justificativa para esta pesquisa baseia-se na urgência de promover uma educação inclusiva que reconheça a diversidade dos alunos como uma oportunidade de transformação das práticas escolares. Em um momento em que a inclusão educacional é tema central de políticas públicas e discussões acadêmicas, é essencial ampliar as evidências sobre práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA. Este trabalho almeja contribuir para o avanço do conhecimento sobre o uso de cadernos adaptados, e fornecer subsídios práticos para que educadores e gestores escolares possam implementar essa estratégia em diferentes contextos.

Por fim, este estudo parte da perspectiva de que a inclusão escolar de crianças autistas vai além do simples acesso ao espaço escolar. Trata-se de assegurar que essas crianças tenham condições reais de participar, aprender e se desenvolver em todas as dimensões da vida escolar. O caderno adaptado, ao promover a organização e a acessibilidade dos conteúdos, torna-se uma peça-chave nesse processo. Este trabalho, ao explorar os usos e as evidências de aprendizagem associados a essa ferramenta, busca não apenas validar sua eficácia, mas também incentivar uma reflexão mais ampla sobre como a educação pode se tornar verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Transtorno do espectro autista (tea): desafios e potencialidades no desenvolvimento da linguagem escrita

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição de neurodesenvolvimento que afeta de maneira significativa a interação social, a comunicação e os padrões comportamentais de indivíduos, frequentemente apresentando interesses restritivos e atividades repetitivas (APA, 2013). Características como dificuldades no uso pragmático da linguagem e nas habilidades de interação interpessoal são centrais no espectro, embora a severidade varie amplamente entre os indivíduos (Bandeira & Ildebrand, 2024).

A linguagem escrita, em particular, desponta como um dos grandes desafios para estudantes com TEA. Estudos apontam que a aquisição dessa habilidade é frequentemente prejudicada por dificuldades em aspectos como organização das ideias, compreensão de estruturas gramaticais complexas e limitação no uso de abstrações linguísticas, como metáforas e analogias. Crianças com TEA também enfrentam barreiras na generalização de conceitos aprendidos em um contexto específico para outros, o que pode limitar a transferência do aprendizado linguístico entre situações.

Por outro lado, as crianças no espectro demonstram potencialidades que podem ser exploradas no contexto pedagógico. Estudos recentes indicam que, quando recebem apoio apropriado, elas conseguem progredir significativamente na aquisição da linguagem escrita (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020). Estruturas visuais claras e materiais didáticos adaptados têm se mostrado eficazes para minimizar os desafios, criando oportunidades de aprendizagem mais acessíveis e eficientes. A inclusão escolar é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Contudo, o ambiente escolar ainda enfrenta dificuldades para atender adequadamente as necessidades de alunos com TEA. Professores frequentemente relatam insegurança devido à falta de formação específica para lidar com esses alunos (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020). Além disso, práticas pedagógicas tradicionais tendem a excluir ou subaproveitar o potencial de estudantes com TEA, frequentemente focando na socialização em detrimento do desenvolvimento acadêmico, incluindo a linguagem escrita.

Apesar dessas limitações, estratégias inclusivas podem potencializar a aprendizagem. A pesquisa de Bandeira e Ildebrand (2024) destaca que práticas pedagógicas adaptadas, como o uso de materiais visuais e exemplos contextualizados, são particularmente eficazes para engajar crianças com TEA na construção da linguagem escrita.

Dessa forma, vale considerar que a inclusão escolar é um reflexo de mudanças paradigmáticas nas sociedades contemporâneas, impulsionadas por legislações e políticas públicas que promovem os direitos das pessoas com deficiência. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) destacam que a escola tem o compromisso inalienável de atender à diversidade humana, o que requer não apenas o acesso físico de alunos ao ambiente escolar, mas também a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais. Essa transformação desafia as instituições de ensino a superar concepções tradicionais que frequentemente veem a deficiência como uma limitação intransponível, criando oportunidades para construir novas crenças em torno das possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos.

No caso de estudantes com TEA, a adaptação das práticas pedagógicas é essencial. Esses alunos frequentemente enfrentam desafios significativos relacionados à comunicação, interação social e padrões comportamentais, que podem limitar seu progresso acadêmico se não forem acompanhados por estratégias inclusivas. Como apontam Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), professores muitas vezes vivenciam sentimento de insegurança e despreparo ao lidar com as demandas de inclusão de alunos com TEA, mas, com o tempo e o suporte adequado, desenvolvem práticas pedagógicas que valorizam as necessidades individuais e promovem avanços no aprendizado. Vale trazer a reflexão de que o trabalho de inclusão vai além de ações pedagógicas específicas; ele envolve a reconstrução de crenças enraizadas sobre as capacidades de alunos considerados "diferentes".

Essa mudança é crucial para superar preconceitos e criar ambientes que não apenas tolerem, mas acolham e valorizem a diversidade. Bandeira e Ildebrand (2023) destacam que o desenvolvimento de práticas inclusivas depende de uma compreensão profunda das características individuais dos alunos, incluindo seus desafios e potencialidades. No caso de estudantes com TEA, isso significa reconhecer que, apesar das dificuldades, esses alunos possuem habilidades que podem ser desenvolvidas quando recebem apoio pedagógico estruturado e sensível.

Por exemplo, uma crença comum entre educadores é a de que a linguagem figurativa ou abstrata, como metáforas, está além das capacidades de alunos com TEA devido às suas dificuldades em compreender nuances linguísticas. No entanto, Bandeira e Ildebrand (2023) mostram que, ao aplicar estratégias baseadas em Linguística Cognitiva, como o uso de espaços mentais e projeções interdomínios, é possível ajudar esses alunos a superar tais barreiras e desenvolver maior fluidez na linguagem escrita e oral. Essa abordagem demonstra que, quando os educadores desconstruem crenças limitantes e ajustam suas práticas, as (im) possibilidades dos alunos com TEA podem ser transformadas em avanços concretos no aprendizado.

Assim, a inclusão escolar emerge como um processo que vai além do acesso físico ao espaço escolar, exigindo ações intencionais que promovam uma educação de qualidade.

Metodologia

A presente pesquisa adota um delineamento documental, conforme descrito por Gil (2008) e Prodanov & Freitas (2013), centrando-se na análise de fontes secundárias para compreender o impacto do uso do caderno adaptado no desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança autista. Essa abordagem baseia-se na investigação de documentos já existentes, como registros pedagógicos e relatórios escolares, permitindo a análise sistemática e reflexiva dos dados coletados no contexto da prática educacional.

Principais documentos analisados

1. **Registros de uso do caderno adaptado:** evidências escritas e visuais das atividades realizadas pelo estudante.
2. **Anotações pedagógicas de professores e auxiliares de aprendizagem:** descrições qualitativas do desempenho e progresso da criança durante o uso do material.
3. **Relatórios de acompanhamento escolar:** registros do progresso acadêmico e reflexões dos educadores sobre as estratégias utilizadas.

A coleta de dados foi realizada a partir do acervo pedagógico da escola, contendo documentos produzidos no ciclo de aprendizagem em que o caderno adaptado foi utilizado. O processo de análise seguiu os passos propostos por Gil (2008), com a leitura dos documentos, categorização dos dados em temas relevantes e interpretação à luz do referencial teórico. Essa ação buscou identificar e situar os desafios e adaptações realizadas ao longo do processo de ensino.

Relato do uso do caderno: apresentação e discussão dos resultados

Os resultados apontam que o uso do caderno adaptado contribuiu significativamente para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança autista.

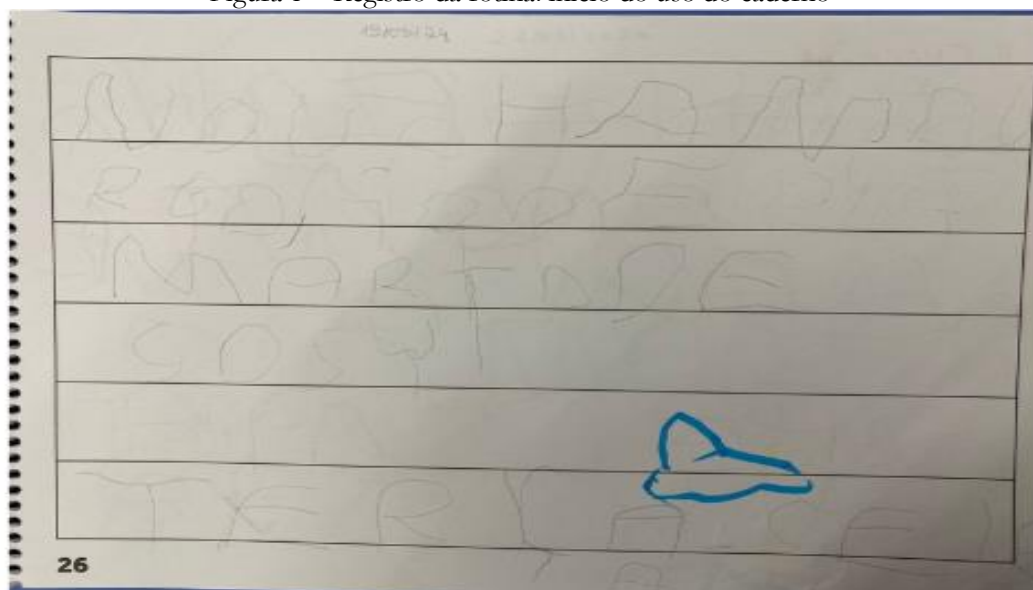
Entre os achados principais, destacam-se:

- **Progresso no grafismo:** as atividades iniciais mostravam traços desorganizados e dificuldade na formação de letras, enquanto os registros mais recentes indicam maior controle motor e clareza na escrita.
- **Produção textual:** houve evolução no uso de palavras e construção de frases, evidenciada por atividades que inicialmente envolviam palavras isoladas e passaram a incluir sentenças simples.
- **Engajamento:** o caderno adaptado promoveu maior interesse da criança nas atividades, graças ao uso de elementos visuais e organizacionais adequados às suas necessidades.

Os facilitadores desse processo incluíram o engajamento ativo dos professores, a customização do material e o suporte da família. Por outro lado, desafios como a necessidade constante de ajustes no caderno e o tempo limitado para planejar atividades adaptadas foram destacados pelos educadores. Esses achados reforçam a importância de estratégias pedagógicas personalizadas para promover uma inclusão efetiva e avanços na aprendizagem de crianças com TEA.

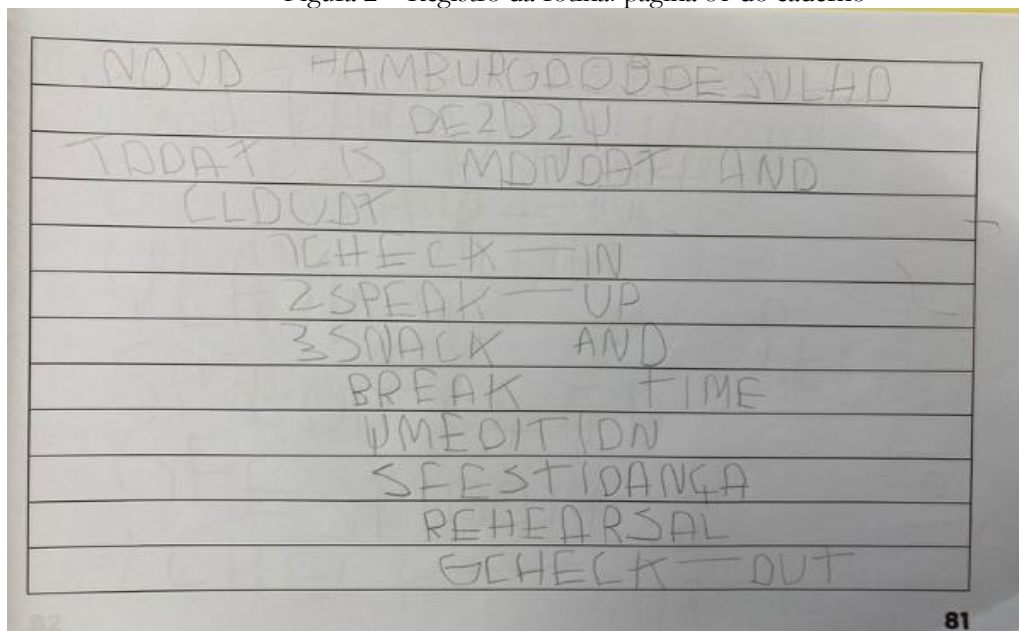
Os registros provenientes do uso do caderno adaptado evidenciam avanços significativos na aquisição da linguagem escrita por uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere ao manuseio do lápis e à forma como a escrita evolui de traços iniciais para letras mais estruturadas. Uma das adaptações centrais empregadas foi o uso de linhas maiores no início do processo de alfabetização. Tal recurso visa minimizar a dificuldade de coordenação motora fina, comum em muitos estudantes em fase inicial de aprendizagem, permitindo-lhes direcionar melhor o traçado das letras e ganhar confiança na produção textual.

Figura 1 – Registro da rotina: início do uso do caderno



Fonte: Acervo pedagógico (2024)

Figura 2 – Registro da rotina: página 81 do caderno



Fonte: Acervo pedagógico (2024)

À medida que a criança apresentava progresso na coordenação motora e na consciência do espaço gráfico, as linhas foram gradualmente diminuídas até alcançar o formato de um caderno convencional. Nesse processo, foi fundamental observar continuamente as habilidades da criança para decidir o momento exato da transição. Essa ação contínua de observação e ajuste corrobora a importância de estratégias pedagógicas individualizadas, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

Vale considerar que outro aspecto o qual se mostrou relevante foi o uso de uma folha colorida embaixo de cada linha, recurso especialmente útil para delimitar o espaço de escrita. Essa folha funcionava como um guia de contraste, ajudando a criança a manter o alinhamento e a se orientar no espaço da página. De forma gradual, com o aumento da segurança na escrita, o uso dessa folha se tornou desnecessário, pois a criança passou a reconhecer e respeitar os limites das linhas sem auxílio adicional. Esse abandono de suportes é um indicador expressivo de evolução, demonstrando não apenas ganhos em coordenação motora, mas também em autonomia.

Ao analisar os desafios enfrentados nesse processo, alguns pontos se destacam. Em primeiro lugar, a adaptação das atividades exigiu flexibilidade por parte dos professores e equipe pedagógica, pois foi necessário fazer constantes registros do desenvolvimento da criança para readequar o caderno adaptado sempre que necessário. Em segundo lugar, garantir uma comunicação efetiva com as famílias e demais profissionais de apoio foi essencial, de modo que as conquistas em sala de aula fossem consolidadas em outros ambientes. Esses desafios, no entanto, foram mitigados por facilitadores importantes, entre eles o engajamento do corpo docente na adoção de práticas inclusivas, o acompanhamento sistemático por profissionais especializados (como psicopedagogos ou terapeutas ocupacionais) e a elaboração de registros escritos e fotográficos, que permitiram documentar e avaliar continuamente o progresso.

Além disso, a experiência com o caderno adaptado demonstrou que a adoção de estratégias mais visuais e táteis pode beneficiar não apenas alunos com TEA, mas também aqueles sem características específicas de desenvolvimento. Esse enfoque global valoriza a concepção de que práticas inclusivas, quando bem-estruturadas, tornam-se boas práticas pedagógicas para todos, trazendo benefícios em termos de organização e clareza na aquisição da linguagem escrita.

Assim sendo, a diminuição gradual do tamanho das linhas e a retirada de apoios adicionais, como a folha colorida, constituíram evidências concretas de melhora na escrita e na autonomia da criança. Aliado à documentação sistemática do processo, esses resultados reforçam a pertinência do caderno adaptado como estratégia para promover a inclusão e o progresso efetivo na aquisição da linguagem escrita, não apenas para o aluno autista nesse contexto situado, mas para todo o grupo de estudantes, afirmando o valor de uma prática pedagógica inclusiva.

Considerações finais

A experiência apresentada neste estudo evidencia que o uso do caderno adaptado foi uma estratégia pedagógica eficiente para o desenvolvimento da linguagem escrita do estudante TEA, promovendo inclusão e engajamento no ambiente escolar. A abordagem adaptada demonstrou que é possível superar desafios frequentemente associados às abordagens convencionais, como a dificuldade de atender às necessidades individuais desses estudantes. Essa prática pode servir como referência para outros educadores e instituições de ensino, especialmente ao mostrar que materiais adaptados podem transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ao documentar os avanços no grafismo, na produção textual e no engajamento dos alunos, este estudo oferece evidências que reforçam a importância de uma pedagogia personalizada, alinhada às particularidades dos estudantes no espectro autista.

Para que professores e escolas possam implementar essa abordagem, alguns passos são essenciais. Primeiramente, é fundamental realizar uma avaliação detalhada das necessidades de cada aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades. Em seguida, o planejamento e a confecção do caderno adaptado devem considerar elementos como organização visual, estímulos sensoriais e a personalização das atividades. Além disso, a formação continuada de professores, aliada ao apoio de uma equipe interdisciplinar, é crucial para garantir o sucesso da prática. Por fim, é indispensável manter um acompanhamento contínuo e documentado, permitindo ajustes no material e nas estratégias pedagógicas ao longo do processo. Assim, o uso intencional e planejado do caderno adaptado contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

- Bandeira, V. S., Ildebrand, I. S. **A compreensão de metáforas por estudantes com transtorno do espectro autista de alto funcionamento. Caminhos em Linguística Aplicada**, 30, p. 221-253. 2024.
- Garcia, R. A. B.; Bacarin, A. P. S., Leonardo, N. S. T. *Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional*, p. 33-40. 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2008.
- Prodanov, C. C., De Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale. 2013.
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2020.
- Enviado em 02/01/2025
- Avaliado em 15/02/2025

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO: A INTEGRAÇÃO DA LIBRAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Isaías dos Santos Ildebrand¹⁹
Ana Paula Emmert Machado²⁰
Letícia Moraes Marques²¹

Resumo

Este estudo analisou a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ciclo de alfabetização em uma escola de aplicação, destacando os impactos dessa prática na aprendizagem e na interação entre alunos surdos e ouvintes. Por meio de workshops, foram realizadas atividades que promoveram o aprendizado do alfabeto manual, numerais e sinais relacionados ao cotidiano e a conceitos científicos. Essas práticas resultaram na criação de dois sinalários digitais: “Meu Primeiro Livro de Sinais” e “Sinalário de Astronomia”. Os materiais funcionaram como recursos pedagógicos inclusivos, ampliando as habilidades linguísticas dos alunos e promovendo o contato com a diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos escolares. O relato revelou que a Libras, além de favorecer a inclusão de alunos surdos, também transformou o aprendizado dos ouvintes, incentivando a empatia e a valorização da diversidade. A integração da Libras ao currículo evidenciou seu papel como ferramenta pedagógica e cultural, reforçando a interdisciplinaridade no ensino. Os resultados destacam o potencial transformador da Libras no ambiente educacional, consolidando-a como elemento essencial para práticas inclusivas que promovem a equidade e o aprendizado significativo. Este estudo oferece subsídios para a ampliação do uso da Libras em escolas, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva e integradora.

Palavras-chave: Libras. Alfabetização. Aprendizagem. Produção de sinalário.

Abstract

This study examined the inclusion of Brazilian Sign Language (Libras) in the early literacy cycle at a lab school (escola de aplicação), highlighting the impact of this practice on learning and interaction between deaf and hearing students. Through workshops, activities were carried out to promote learning of the manual alphabet, numerals, and signs related to daily life and scientific concepts. These practices led to the creation of two digital sign glossaries: “My First Book of Signs” and “Astronomy Sign Glossary.” The materials served as inclusive pedagogical resources, expanding students’ linguistic skills and fostering contact with linguistic and cultural diversity from the early years of schooling. The findings revealed that, in addition to facilitating the inclusion of deaf students, Libras also transformed the learning experience of hearing students, encouraging empathy and an appreciation of diversity. The integration of Libras into the curriculum underscored its role as both a pedagogical and cultural tool, reinforcing interdisciplinarity in teaching. The results highlight the transformative potential of Libras in educational settings, consolidating it as an essential element for inclusive practices that promote equity and meaningful learning. This study provides insights into expanding the use of Libras in schools, pointing the way toward a more inclusive and integrative education.

Keywords: Libras. Literacy. Learning. Sign glossary production.

¹⁹ Doutorando em Psicologia (UFRGS). Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Especialista em Alfabetização (FURG). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Especialista em Psiquiatria e Saúde Mental (FAMART). Graduado em Educação Especial (UFSM). Professor na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

²⁰ Graduanda em Psicologia (FEEVALE). Atua como auxiliar de aprendizagem na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

²¹ Doutoranda e Mestre em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Graduada em Letras – Português e Inglês (FEEVALE). Professora na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

Introdução

A inclusão de estudantes surdos no contexto educacional brasileiro representa um avanço significativo nas políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a equidade e acessibilidade. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, é uma ferramenta fundamental nesse processo, proporcionando aos alunos surdos uma forma de interação que respeita sua cultura e identidade linguística. No ambiente escolar, a Libras transcende seu papel funcional, tornando-se um recurso pedagógico que facilita o aprendizado e promove o engajamento de todos os estudantes, surdos ou ouvintes. O ciclo de alfabetização, nesse sentido, é um momento estratégico para a implementação da Libras como meio de inclusão e aprendizagem, oferecendo oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas em múltiplos níveis.

Diversos estudos, como os de Gesser (2011, 2012) e Pereira (2009), destacam que a introdução da Libras no ambiente escolar não apenas amplia as possibilidades de comunicação para alunos surdos, mas também beneficia a formação dos ouvintes, que passam a compreender a importância da inclusão e da diversidade linguística. A alfabetização, como destaca Larrosa (2002), é um processo único e transformador, que permite aos alunos se conectarem de forma significativa com o mundo ao seu redor. Quando associada à Libras, essa experiência torna-se ainda mais rica, integrando elementos culturais e linguísticos que fortalecem a aprendizagem e a interação social no contexto escolar.

O objetivo deste estudo foi descrever e relatar as práticas desenvolvidas durante o ciclo de alfabetização em uma escola de aplicação, onde a Libras foi utilizada como ferramenta central de inclusão e aprendizagem. As atividades, organizadas em workshops integradas a Projetos, resultaram na criação de dois sinalários digitais: “Meu Primeiro Livro de Sinais” e “Sinalário de Astronomia”. Esses recursos pedagógicos foram desenvolvidos com a participação ativa dos alunos e professores, conectando a Libras ao currículo escolar e promovendo um aprendizado colaborativo e inclusivo. Além disso, as práticas realizadas contribuíram para a ampliação das habilidades linguísticas e culturais dos estudantes, evidenciando o papel transformador da Libras no processo de alfabetização.

Este artigo apresenta os resultados dessa experiência, destacando como a integração da Libras no currículo promoveu e incentivou o aprendizado dos ouvintes. A produção dos sinalários digitais, ao mesmo tempo que reforçou o aprendizado, se configurou como um marco no uso de recursos tecnológicos e linguísticos no contexto escolar, oferecendo reflexões importantes para práticas futuras. A análise enfatizou que, ao utilizar a Libras desde os primeiros anos escolares, as instituições de ensino ampliam o contato dos alunos com a diversidade, preparando-os para uma convivência mais integrada na sociedade.

A Libras na alfabetização: linguagens e potencialidades

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na alfabetização emerge como uma estratégia pedagógica potente para promover práticas educacionais mais inclusivas e adaptadas às necessidades da diversidade escolar. Como uma Língua de Sinais, a Libras transcende barreiras linguísticas, facilitando a comunicação e a compreensão, especialmente para estudantes surdos. No contexto da alfabetização, seu uso estimula o desenvolvimento cognitivo e linguístico, oferecendo aos alunos surdos uma forma de expressão que conecta o mundo simbólico da escrita ao seu repertório visual. Além disso, ao ser integrada ao currículo escolar, a Libras beneficia não apenas os estudantes surdos, mas também os ouvintes, ampliando suas habilidades comunicativas e culturais.

Essa prática reforça a importância de múltiplas linguagens no processo educativo, proporcionando uma experiência de ensino mais rica e significativa para todos os envolvidos. Autores como Gesser (1999, 2011, 2012) e Pereira (2009) destacam os efeitos transformadores da Libras na alfabetização, apontando para seu papel essencial na construção de um ambiente educacional que está atento as demandas linguísticas inclusivas, ressaltando suas múltiplas possibilidades e impactos no desenvolvimento escolar e na valorização da diversidade linguística e cultural.

Pereira (2009) e Gesser (1999, 2011, 2012) destacam que a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional representa um avanço significativo para a inclusão escolar de estudantes surdos. Ao tratar a Libras como parte essencial do currículo, essas práticas não apenas promovem a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, mas também ajudam a desconstruir barreiras linguísticas e sociais. Gesser (2011) reforça que ensinar Libras aos ouvintes, além de ser uma prática inclusiva, estimula a empatia e amplia a percepção sobre as diferenças. Pereira (2009) observa que a alfabetização de alunos surdos é potencializada quando se utiliza a Libras como mediadora no processo, pois essa a Língua de Sinais facilita a compreensão e a internalização de conceitos. Ambos os autores concordam que a Libras desempenha um papel essencial na construção de um ambiente educacional mais acessível e democrático.

Por falar em alfabetização de ouvintes e surdos, Ildebrand (2020) explora o uso de múltiplas linguagens na alfabetização de ouvintes, destacando a Libras como uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo educacional. O autor argumenta que o desenvolvimento escolar dos alunos é favorecido quando diferentes formas de expressão são integradas ao ensino, permitindo que os estudantes compreendam e representem o mundo de maneira mais ampla e criativa. Ao analisar a produção textual em contextos ouvintes com a presença da Libras, Ildebrand observa que a combinação de linguagens visual, oral e escrita proporciona experiências de aprendizagem mais completas e significativas. Essa abordagem, quando conectada à Libras, não apenas fortalece a inclusão dos alunos surdos, mas também amplia o repertório comunicativo e cultural dos estudantes ouvintes.

Percebendo a Libras nas experiências educacionais de surdos e ouvintes na concepção de Ildebrand (2020), vale trazer à tona estudos de Larrosa (2002), o qual defende que a experiência educacional é um processo único, singular e transformador. Esse conceito se aplica diretamente ao uso da Libras como meio de inclusão e aprendizado, pois cada interação que envolve a língua de sinais se torna uma oportunidade de transformação tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes. Com base em Larrosa (2002), partindo da experiência, podemos entender que a alfabetização não é apenas um processo técnico, mas também um ato de significado e vivência que conecta os sujeitos ao mundo de maneira profunda. Quando a Libras é integrada à prática pedagógica, ela amplia essa experiência, possibilitando que os alunos se reconheçam como participantes ativos no ambiente escolar e na sociedade.

Ao encontro dessa percepção, Valadão et al. (2016) enfatizam que compartilhar a Libras com a comunidade escolar ouvinte contribui para a criação de um ambiente acolhedor e acessível. Essa inclusão linguística transforma as relações interpessoais, permitindo que os estudantes surdos ampliem suas formas de comunicação e interação com os colegas. Os autores ressaltam que a introdução da Libras nas escolas também promove um aprendizado mútuo, pois os alunos ouvintes passam a reconhecer a realidade dos surdos e a valorizar sua língua e cultura. Essa prática contribui para a construção de uma educação inclusiva, onde a diversidade é reconhecida e celebrada como um elemento essencial para o desenvolvimento social e acadêmico.

Mediante as revisões iniciais, denota-se que os autores discutidos convergem na valorização da Libras como uma ferramenta indispensável para a inclusão e o desenvolvimento escolar. Pereira (2009) e Gesser (2011, 2012) destacam os efeitos transformadores da Libras na alfabetização de surdos, enquanto Ildebrand (2020) reforça a importância de múltiplas linguagens no processo educativo. Larrosa (2002) oferece uma perspectiva que realça as experiências significativas. Valadão et al. (2016) completam o quadro ao enfatizar que a Libras cria um ambiente mais acessível e integrado. Esses estudos fundamentam a prática analisada neste artigo, evidenciando que a integração da Libras na alfabetização não apenas facilita o aprendizado de alunos surdos, mas também transforma os estudantes ouvintes, ampliando a compreensão e a valorização da Libras e da Cultura Surda na Educação.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem documental, conforme descrito por Gil (2008) e Prodanov & De Freitas (2013). Essa metodologia baseia-se na coleta e análise de documentos secundários, que permitem investigar fenômenos educacionais a partir de dados já existentes. Como relato de experiência, o estudo busca compreender as práticas desenvolvidas nos Workshops de Libras realizados no ciclo de alfabetização de 2023, na Escola de Aplicação. O enfoque documental envolve a análise de materiais pedagógicos produzidos durante as oficinas, além de registros elaborados pelos professores. Essa abordagem visa captar as realidades vividas pelos envolvidos no projeto, evidenciando os impactos da inclusão da Libras no processo de alfabetização.

Os documentos analisados incluem duas produções digitais criadas pelos alunos: o “Meu Primeiro Livro de Sinais” e o “Sinalário de Astronomia”. Esses materiais foram desenvolvidos como resultado das atividades realizadas nos workshops e refletem a integração da Libras no currículo escolar. Além disso, foram examinados registros pedagógicos dos professores, que documentam os avanços e desafios observados ao longo do projeto. A análise do relato considerou tanto os aspectos linguísticos e pedagógicos quanto os sociais, permitindo identificar como a inclusão da Libras contribuiu para a ampliação das competências comunicativas e a criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Relato de experiência: produções multimodais na alfabetização

A produção dos sinalários foi um marco no processo de inclusão e alfabetização dos estudantes, demonstrando o potencial da Libras como ferramenta pedagógica. O sinalário "Meu Primeiro Livro de Sinais" focou na introdução de sinais básicos, como saudações e interações com o projeto em desenvolvimento na ocasião, permitindo que os alunos surdos e ouvintes compartilhassem um repertório comum de comunicação. Essa iniciativa promoveu a construção de uma base linguística inclusiva, na qual os estudantes puderam praticar habilidades motoras e visuais fundamentais para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. A criação do sinalário também teve como objetivo estimular a interação entre os colegas e oferecer aos professores um recurso para mediar a inclusão em sala de aula.

O "Sinalário de Astronomia", por sua vez, conectou o aprendizado da Libras ao conteúdo curricular, ampliando a aplicação da língua de sinais para áreas específicas do conhecimento. Os estudantes criaram sinais para conceitos científicos, como nomes de planetas, estrelas e constelações, relacionando os sinais à terminologia utilizada nas aulas de ciências. Esse processo não apenas enriqueceu o vocabulário dos alunos, mas também demonstrou a flexibilidade da Libras em atender às demandas educacionais em diferentes disciplinas. Além disso, a integração da Libras com os projetos reforçou a importância da interdisciplinaridade no ensino inclusivo.

A elaboração dos sinalários envolveu um processo colaborativo entre estudantes, professores e auxiliares, destacando a interação como um elemento central no sucesso da prática. Os estudantes contribuíram na escolha e construção dos sinais, enquanto os professores facilitaram as conexões entre a Libras e os objetivos pedagógicos. Esse trabalho conjunto resultou em materiais didáticos que não apenas fortaleceram as habilidades comunicativas dos alunos surdos, mas também proporcionaram aos ouvintes uma nova perspectiva sobre a inclusão e a diversidade linguística.

Os sinalários tornaram-se recursos pedagógicos inclusivos que vão além da sala de aula, incentivando a utilização da Libras como parte integrante do cotidiano escolar. Esses materiais não apenas consolidaram o aprendizado da língua de sinais, mas também promoveram a valorização da cultura surda e a inclusão como princípios fundamentais no ambiente escolar. A produção dos sinalários evidenciou o potencial transformador de práticas que integram múltiplas linguagens ao processo de alfabetização, reafirmando a relevância da Libras como um meio eficaz de promover a equidade educacional e a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Para tanto, o Quadro 1 apresenta uma síntese das práticas pedagógicas desenvolvidas durante os projetos "Cromo Somos" e "Expedicionário do Cosmo", que integraram a Libras ao ciclo de alfabetização na Escola de Aplicação. Essas iniciativas destacaram-se por combinar a exploração de identidades individuais e coletivas com o aprendizado de conceitos científicos, criando um ambiente de ensino inclusivo e dinâmico. O quadro também detalha a criação dos sinalários digitais "Meu Primeiro Livro de Sinais" e "Sinalário de Astronomia", que serviram como recursos pedagógicos inclusivos para ampliar a interação entre alunos surdos e ouvintes, além de reforçar a identidade linguística dos estudantes. Por fim, o impacto dos workshops de Libras é destacado, evidenciando como essas práticas contribuíram para um aprendizado mais acessível e significativo, fortalecendo a empatia, a colaboração e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Quadro 1 – Práticas pedagógicas interligadas ao desenvolvimento do sinalário

1. Os Projetos "Cromo Somos" e "Expedicionário do Cosmo"
Os projetos "Cromo Somos" e "Expedicionário do Cosmo", desenvolvidos durante o ciclo de alfabetização na Escola de Aplicação, destacaram-se como práticas pedagógicas que integraram a Libras ao currículo escolar. "Cromo Somos" focou no reconhecimento da identidade individual e coletiva dos alunos, promovendo discussões sobre diversidade e inclusão por meio da criação de sinais específicos para nomes e características dos participantes. Já "Expedicionário do Cosmo" explorou conceitos relacionados ao universo, conectando os alunos a temas científicos de maneira visual e interativa, ao criar sinais específicos para termos como planetas, estrelas e constelações. Esses projetos não apenas incentivaram o uso da Libras como ferramenta de comunicação, mas também promoveram a reflexão sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade linguística e cultural no ambiente escolar.
2. Os Sinalários Digitais como Recursos Pedagógicos Inclusivos
A partir das atividades realizadas nos projetos, foram produzidos dois sinalários digitais: "Meu Primeiro Livro de Sinais" (interligado ao Projeto Cromo Somos) e "Sinalário de Astronomia" (interligado ao Projeto Expedicionário do Cosmo). O "Meu Primeiro Livro de Sinais" serviu como uma introdução à Libras, apresentando sinais de saudação, palavras interligadas ao projeto como chimarrão, que facilitam a interação entre alunos surdos e ouvintes. Já o "Sinalário de Astronomia" reuniu sinais criados pelos estudantes para termos científicos abordados em "Expedicionário do Cosmo". Esses materiais funcionaram como recursos pedagógicos inclusivos, ampliando o repertório linguístico dos alunos ouvintes e reforçando a identidade cultural e linguística dos estudantes surdos. Além disso, os sinalários incentivaram a participação dos alunos no processo

de aprendizagem, mostrando que a Libras é uma ferramenta pertinente para construir pontes de comunicação e conhecimento no contexto escolar.

3. Impactos dos Workshops de Libras no Cotidiano Escolar

Os workshops de Libras realizados durante os projetos demonstraram impactos positivos significativos no cotidiano escolar. Para o aluno surdo, a inclusão da Libras ampliou as possibilidades de interação com colegas e professores, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e acessível. Já os estudantes ouvintes relataram que aprender Libras foi uma experiência enriquecedora, que lhes permitiu compreender melhor a realidade dos colegas surdos e desenvolver empatia. Os professores também destacaram que a utilização da Libras nas aulas facilitou o engajamento e a participação dos alunos em atividades colaborativas, promovendo um aprendizado mais significativo e integrado. Esses resultados reforçam o potencial transformador da Libras no ambiente educacional, evidenciando que sua inclusão beneficia não apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

A produção dos sinalários "Meu Primeiro Livro de Sinais" e "Sinalário de Astronomia" demonstra a conexão prática entre as teorias de inclusão e alfabetização abordadas na revisão teórica. Como defendido por Gesser (2011, 2012) e Pereira (2009), o uso da Libras no processo educacional não apenas promove a comunicação para alunos surdos, mas também fomenta um ambiente mais equitativo e acessível para todos os estudantes. Esses sinalários materializam essa perspectiva ao oferecer recursos pedagógicos inclusivos que favorecem o aprendizado de sinais básicos e conceitos específicos, ampliando o vocabulário e o repertório cultural da comunidade escolar. A criação desses materiais reafirma a abordagem de Ildebrand (2020), que destaca o impacto positivo das múltiplas linguagens na aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades diversificadas e transitem por diferentes contextos de aprendizagem.

Os resultados dos projetos também encontram eco na visão de Larrosa (2002), ao tratar da experiência, assumindo a alfabetização como uma experiência singular e transformadora. A integração de identidades, cultura surda e conhecimentos científicos nos sinalários ampliou o processo educacional, oferecendo aos alunos momentos de aprendizado que extrapolam o técnico e mergulham no vivencial. Essa abordagem reforça o papel da Libras como uma ferramenta que conecta indivíduos e promove experiências de troca e reflexão. Valadão et al. (2016) complementam essa análise ao destacar que práticas como os sinalários criam um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a diversidade é celebrada e os estudantes surdos podem compartilhar sua língua e cultura com os ouvintes.

Por meio da colaboração entre professores, alunos e auxiliares, os sinalários tornaram-se mais do que materiais didáticos. Eles consolidaram a Libras como parte do currículo e ampliaram a interdisciplinaridade no ensino, alinhando-se à visão de que a inclusão vai além da acessibilidade, promovendo a interação e o engajamento em um ambiente verdadeiramente inclusivo. Essas práticas reafirmam a Libras como uma linguagem que transcende barreiras e inspira mudanças significativas na forma como a alfabetização é vivenciada e compartilhada no contexto escolar.

Considerações finais

O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cotidiano escolar revelou-se uma prática fundamental para promover a inclusão de alunos surdos e ampliar a experiência de aprendizagem de estudantes ouvintes. Ao incorporar a Libras no ciclo de alfabetização, as escolas ampliam as possibilidades de interação entre alunos surdos e ouvintes, criando um ambiente mais acolhedor e acessível. Esse processo não apenas fortalece a aquisição da linguagem dos estudantes surdos, mas também transforma os ouvintes em aprendizes ativos, que passam a compreender e valorizar a diversidade linguística e cultural. Assim, a Libras torna-se tanto um meio de inclusão quanto uma ferramenta pedagógica que promove o aprendizado mútuo e significativo.

Os resultados deste estudo destacaram como a inclusão da Libras contribui para a ampliação de habilidades linguísticas, permitindo que os alunos desenvolvam competências em múltiplas linguagens. A produção do “Meu Primeiro Livro de Sinais” e do “Sinalário de Astronomia” exemplifica como a linguagem pode ser explorada de forma criativa e inclusiva no ciclo de alfabetização, ao mesmo tempo em que serve como evidência concreta do aprendizado dos estudantes. Esses recursos tecnológicos e pedagógicos refletem o impacto positivo da Libras no desenvolvimento escolar, conectando os alunos a experiências que reforçam a equidade e a inclusão desde os primeiros anos.

Ao introduzir a Libras no currículo, as escolas oferecem aos estudantes a oportunidade de ampliar seus horizontes linguísticos e culturais, colocando-os em contato direto com a inclusão e a diversidade. Essa abordagem não apenas fomenta o aprendizado individual, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e sensível às diferenças. A inclusão da Libras no ciclo de alfabetização reafirma seu potencial e sua relevância como elemento para a formação de estudantes conscientes e preparados para os desafios de um mundo plural.

Referências

- Gesser, A. Entre a tradição e a necessidade: visões sobre ensinar e aprender a LIBRAS de um professor surdo e suas alunas ouvintes. In: SZUNDY, P. T. C.; Araújo, J. C.; Nicolaidese, C. S.; Silva, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- Gesser, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- Ildebrand, I. S. Explorando Múltiplas Linguagens na Alfabetização: produção textual no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim (Online)**, v. 03, p. 20-30, 2021.
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 01-11, 2002.
- Pereira, M. C. P. A Língua de Sinais Brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. **Revista Linguagem**, 7(1), 2009.
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.
- Valadão, M. N.; Rodrigues, L. F.; Lourenço, A. R.; Reis, B. G. Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, 10(15), p. 125-147, 2016.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

A GUERRILHA DO ARAGUAIA: RECEPÇÃO CRÍTICA NUM PERCURSO HISTÓRICO

João Paulo Costa Alves²²

César Alessandro Sagrillo Figueiredo²³

Resumo

O artigo explora a produção literária sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1975) e seu impacto na história e na memória do Brasil. Ao longo de 50 anos, as obras literárias sobre o evento evoluíram, passando de um silêncio imposto pela ditadura para uma crescente visibilidade nas décadas seguintes. A pesquisa aborda como a literatura tem sido um meio de resistência, revelando as histórias de resistência e repressão. O artigo analisa a produção literária e as principais obras publicadas, contextualizando-as com os eventos políticos e sociais do Brasil, incluindo o impacto da Lei da Anistia, da Comissão Nacional da Verdade e das investigações sobre os desaparecidos. Também é discutido como a literatura tem ajudado a construir uma memória crítica sobre o regime militar, ao mesmo tempo em que desafia narrativas oficiais e a tentativa de silenciar os eventos do “Bico do Papagaio”.

Palavras-chave: Guerrilha do Araguaia, Literatura, Resistência, Ditadura Militar.

Resumen

El artículo explora la producción literaria sobre la Guerrilla del Araguaia (1972-1975) y su impacto en la historia y la memoria de Brasil. A lo largo de 50 años, las obras literarias sobre este evento han evolucionado, pasando de un silencio impuesto por la dictadura a una creciente visibilidad en las décadas siguientes. La investigación aborda cómo la literatura ha sido un medio de resistencia, revelando historias de lucha y represión. El artículo analiza la producción literaria y las principales obras publicadas, contextualizándolas con los eventos políticos y sociales de Brasil, incluyendo el impacto de la Ley de Amnistía, la Comisión Nacional de la Verdad y las investigaciones sobre los desaparecidos. También se discute cómo la literatura ha contribuido a construir una memoria crítica sobre el régimen militar, al mismo tiempo que desafía las narrativas oficiales y los intentos de silenciar los eventos del “Bico do Papagaio”.

Palabras clave: Guerrilla del Araguaia, Literatura, Resistencia, Dictadura Militar.

Introdução

A leitura de livros em prosa sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1975) é fundamental para compreender tanto o passado quanto seus ecos na sociedade brasileira contemporânea. Essa literatura resgata um período sombrio da história do Brasil, refletindo sobre os impactos do autoritarismo e da resistência. Cinquenta anos após o fim da guerrilha, o tema permanece relevante, pois mantém viva a memória das vítimas e incentiva a crítica aos processos políticos e sociais do país. Obras analisadas por críticos como Afrânio Coutinho (1981), Antônio Candido (1995) e Silviano Santiago (1986) renovam a historiografia literária, trazendo à tona questões silenciadas e desafiando narrativas oficiais e institucionalizadas.

²² Doutorando em Letras pelo PPGLIT. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do Grupo de Estudos em Literatura, Política e Ensino (GELIPA) e Grupo de Pesquisa em Estudos de Resistência, Testemunho e Ensino (LAERTE).

²³ Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGLIT.

A produção editorial sobre a Guerrilha do Araguaia tem crescido significativamente nas últimas décadas, especialmente em celebração aos 50 anos do episódio. Essas obras, centradas na região do “Bico do Papagaio,” são essenciais para compreender os aspectos políticos, sociais e humanos da guerrilha, destacando os esforços heroicos de seus participantes e as trágicas consequências de sua resistência à Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Além de resgatar detalhes da luta armada, essas narrativas oferecem uma análise crítica da história recente do Brasil, promovendo reflexões sobre as contradições sociais e políticas do período (Figueiredo, 2017).

Neste artigo vamos trazer 50 anos de leitura e produção de narrativas (todas prosaicas, com gêneros reportagem, biografia, autobiografia, relatos; ora na tessitura realidade, ora na ficção) sobre a Guerrilha do Araguaia, por meio de revisão bibliográfica e levantamento de obras, numa linha historiográfica, apontando alguns eventos sociais, políticos e ideológicos que se associam à guerrilha de forma direta.

Autoritarismo e resistência

A reflexão de Walter Benjamin (1994) sobre a “história a contrapelo” e a crítica de Hannah Arendt (2005) à história da Modernidade ajudam a compreender como a memória da Guerrilha do Araguaia foi marcada por silêncios e manipulações políticas. Enquanto Benjamin critica a visão linear e progressista da história, que obscurece a complexidade dos eventos passados, Arendt aponta a incapacidade da Modernidade em captar as múltiplas dimensões da ação humana. Esses conceitos explicam como a resistência dos guerrilheiros foi inicialmente silenciada e distorcida pelo regime militar, mas, ao longo do tempo, tornou-se objeto de uma narrativa que busca recuperar o que foi apagado pelo autoritarismo (Napolitano, 2014).

O confronto ideológico em torno da Guerrilha do Araguaia revela um Brasil dividido, onde os militares, após 1964, mesclavam uma lógica conservadora e modernizadora, defendendo a ordem social e o crescimento capitalista, alimentados por uma ideologia anticomunista que rejeitava o movimento guerrilheiro. Nesse cenário, a guerrilha simbolizou tanto a resistência política quanto a repressão violenta do Estado contra dissidentes (Campos Filho, 2012).

Michelle Farge (2011) destaca a necessidade de analisar como a sociedade justifica a violência e produz sujeitos resilientes frente à brutalidade. A Guerrilha do Araguaia obriga uma reflexão sobre a relação entre o discurso da violência e a formação de uma cultura política que muitas vezes legitima o uso da força para manter a ordem. Segundo Falcon (1997), a década de 1970 foi marcada pelo embate entre os militares e movimentos de resistência, como a Guerrilha do Araguaia, inspirada nas revoluções cubana e chinesa. Buscando mobilizar camponeses para uma revolução socialista, a guerrilha enfrentou operações militares brutais na região do Araguaia, resultando em dezenas de mortes, desaparecimentos e cerca de 70 militantes cujo paradeiro permanece desconhecido (Campos Filho, 2012).

A primeira cobertura midiática da Guerrilha do Araguaia ocorreu em 1972, quando o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou uma reportagem sobre as operações militares na região, desafiando a censura imposta pelo regime. Essa reportagem, embora limitada, foi um dos primeiros registros públicos do conflito, marcando o início de uma visibilidade para a luta armada. A seguir, em 1979, o jornalista Fernando Portela publicou a série de reportagens “Guerra de Guerrilha no Brasil”, que revelou documentos inéditos e ajudou a trazer à tona a brutalidade do regime contra os guerrilheiros e as populações locais. Esses registros jornalísticos e literários se tornaram fundamentais para a construção de uma memória crítica sobre a Guerrilha do Araguaia, ajudando a formar um campo de reflexão sobre o autoritarismo e a resistência (Falcon, 2011; Campos Filho, 2012).

A Guerrilha do Araguaia, em sua essência, não foi apenas uma luta armada contra um regime autoritário, mas também um reflexo das contradições e desafios de um Brasil que vivia sob a égide da Ditadura Militar. As tensões entre a defesa da ordem social e a busca por transformação social ficaram evidentes na violência imposta pelo regime e na luta dos guerrilheiros. O resgate da memória da guerrilha e a produção literária a ela dedicada desempenham um papel vital não só na reconstrução da história, mas também no questionamento das narrativas que tentaram silenciar a luta pela democracia e os direitos humanos no país (Ricoeur, 1994). O legado da Guerrilha do Araguaia permanece uma chave para entender as tensões políticas e sociais do Brasil e a necessidade de uma reflexão crítica constante sobre o autoritarismo e a resistência.

De 1979 até 2024, já foram registrados mais de cinquenta livros ficcionais e não ficcionais sobre a Guerrilha do Araguaia, com publicações de autores e editoras de várias cidades do Brasil. Isso é uma constatação sobre a recepção de leituras sobre o assunto que nunca se apagou, pois o episódio tornou-se um marco na história da luta armada no Brasil e na repressão política durante a ditadura militar, sendo revisitado posteriormente por comissões da verdade e iniciativas de memória e justiça, e até os dias atuais vem ganhando mais força em meio a ideologia de governos a favor do povo.

O percurso histórico e a receptividade das obras

A partir do artigo de Renato Franco (2003) “Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70”, o qual fez uma arqueologia literária com base em uma releitura dos romances dos anos de 1970, que ele classifica conforme suas categorias estéticas, condicionadas pelos fatos históricos e políticos, assim, usaremos a mesma classificação para a receptividade das obras sobre a Guerrilha do Araguaia neste artigo. No percurso do tempo histórico pós-guerrilha, anos de 1970 a 2024, posicionar-mos-emos em alguns eventos sociais, políticos e ideológicos, relacionando à produção literária.

A Guerrilha do Araguaia teve uma produção após seu término, ocorrida em 1975, com a chamada Operação Limpeza, as Forças Armadas deram início a uma operação de ocultação de todos os fatos acontecidos no Araguaia, diante da política de sigilo absoluto determinada pelo governo, agora do general Ernesto Geisel, cujo objetivo era apagar os rastros da luta e dos corpos deixados para trás, enterrados pela selva. E após esse “término”, o que aconteceu?

Em 1979, o Brasil foi promulgada a **Lei da Anistia (Lei 6.683)**. Concomitante a ela, houve a publicação do livro *Guerra de Guerrilha no Brasil*, de Fernando Portela, baseado em reportagens investigativas realizadas na região do Araguaia após o fim oficial da guerrilha. O trabalho foi pioneiro em trazer à tona detalhes do conflito. Ainda nesse período, mais dois livros foram lançados: *Diário da Guerrilha do Araguaia*, prefaciado por Clóvis Meira, e *A guerrilha do Araguaia*, de Palmeira Dória, o que marca um ponto de inflexão na abordagem do Estado sobre o passado recente da ditadura militar e a Guerrilha do Araguaia. Embora a Lei tenha sido uma tentativa de restaurar a ordem política, ela também impôs um limite ao processo de verdade, ao conceder anistia aos envolvidos em crimes políticos, incluindo aqueles responsáveis pela repressão no Araguaia.

Em 1980, ainda em pleno período da ditadura, os familiares com o apoio dos movimentos de Anistia, da Ordem dos Advogados do Brasil, setores da igreja, parlamentares de vários estados e da imprensa, organizaram uma caravana que chegou no dia 22 de outubro a Belém e percorreu durante 15 dias a região. Diante desse evento, observa-se que a década de 1980 ficou quase em silêncio com obras literárias quanto à guerrilha, apenas dois livros foram lançados: *Araguaia: o partido e a guerrilha*, 1980, de Vladimir Pomar, e *Guerrilha do Araguaia: uma epopeia pela liberdade*, 1982, organizado por vários autores. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, literariamente, esse período ainda reflete o silenciamento sobre os desaparecidos e a luta guerrilheira, com poucas obras publicadas, o que indica uma resistência do sistema à plena abertura sobre os crimes cometidos, mesmo com o impulso de algumas publicações investigativas.

Nos anos 1990, a mobilização social, especialmente por meio de grupos como o *Tortura Nunca Mais* e a atuação da Arquidiocese de São Paulo, impulsionaram o debate sobre a Guerrilha do Araguaia, resultando em um esforço renovado para encontrar os corpos dos guerrilheiros desaparecidos e recuperar a memória dos eventos. Apenas em **1995**, com a promulgação da **Lei dos Desaparecidos Políticos (Lei nº 9.140)**, considerada uma resposta jurídica importante, que reconheceu oficialmente a responsabilidade do Estado pelas mortes e desaparecimentos, mas as obras literárias deste período foram mais audaciosas, com títulos que se aprofundaram nas memórias individuais e coletivas da guerrilha. Esse período com tais discussões trazem cinco títulos: *Araguaia: relato de um guerrilheiro* (Glênio Fernandes de Sá), *A Guerrilha redescoberta* (Paulo Fontelles), *Xambioá: Guerrilha do Araguaia* (Pedro Correa Cabral), *Guerrilheiro sem rosto* (Agostinho Noletto) e *Guerrilha do Araguaia: esquerda em armas* (Romualdo Pessoa Campos Filho). Essa década, portanto, reflete um momento de transição onde as narrativas sobre o Araguaia começam a emergir com mais força, com o objetivo de desenterrar a verdade histórica.

O início dos anos 2000 é um marco no processo de recuperação da memória da Guerrilha do Araguaia, com expedições arqueológicas e investigações promovidas por órgãos como o Ministério Público e a Equipe Argentina de Antropologia Forense. Essas iniciativas foram fundamentais para dar visibilidade à busca por justiça, apesar da resistência institucional. A literatura desse período, com títulos como *A Ditadura Escancarada* e *Guerrilha do Araguaia: revanchismo, a grande verdade*, começa a expor os arquivos secretos da ditadura, revelando uma narrativa mais complexa e reveladora sobre o que ocorreu no Araguaia. A obra literária se torna um campo de resistência e de insistência pela revelação da verdade, acompanhando as expedições e debates sobre o direito à memória e à justiça (Jauss, 1994).

Em julho de 2001, realizaram-se escavações nas seguintes áreas: Brejo Grande do Araguaia, Fazenda de São Sebastião no entorno da cidade de Xambioá, Fazenda Caribe (Acampamento Chega com Jeito) e Croá até o sul de São Domingos. **Em 2003 houve a Ação do Ministério Público Federal (MPF)** para cobrar do Estado Brasileiro a localização dos corpos dos guerrilheiros desaparecidos. Essa ação foi um marco jurídico nas investigações. Em 2004, a Equipe Argentina de Antropologia Forense (EAAF) fez quatro expedições na zona para explorar áreas de interesse, mas essas incursões foram infrutíferas. Essas iniciativas foram fundamentais para dar visibilidade à busca por justiça, apesar da resistência institucional. Destaca-se também que nesse período, o Brasil está sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT), com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Esse período, de 2001 a 2004, cinco livros foram publicados: *A Ditadura Escancarada* (Elio Gaspari), *Guerrilha do Araguaia revanchismo: a grande verdade*, 2002 (Aluísio Madrugá de Moura e Souza), *Guerrilheiras do Araguaia: os caminhos de quatro jovens militares*, 2004, (Iano Flávio Maia, Renata Dantas, Verônica Savigno), *O Coronel Rompe o Silêncio*, 2004, (Luiz Maklouf Carvalho), *Maurício Grabois: uma vida de combates*, 2004, (Osvaldo Bertolino), tais obras começam a expor os arquivos secretos da ditadura, revelando uma narrativa mais complexa e reveladora sobre o que ocorreu no Araguaia.

A obra literária se torna um campo de resistência e de insistência pela revelação da verdade, acompanhando as expedições e debates sobre o direito à memória e à justiça.

O período de 2005 a 2008 sete obras foram publicadas: *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha*, 2005, (Tais Moraes e Eumano Silva), *Memórias Clandestinas: a imprensa e os cearenses desaparecidos na Guerrilha do Araguaia*, 2005, (Mônica Mourão), *A Lei Selva: estratégias, imaginários e discurso dos militares sobre a Guerrilha do Araguaia*, 2006, (Hugo Studart), *José Genoíno – Escolhas Políticas*, 2007, (Maria Francisca Pinheiro Coelho, Helenira Rezende e a Guerrilha do Araguaia, 2007, (Bruno Ribeiro), *Guerrilha do Araguaia: relato de um cobatente*, 2008, (Lício Maciel).

Em 2009 foi decretada a **decisão da Corte Interamericana de Direitos Humanos**, no caso “Gomes Lund (Araguaia) X Brasil” (Campos Filho, 2012), condenando o Estado brasileiro por desaparecimentos forçados e determinando medidas de reparação, incluindo a busca pelos restos mortais dos guerrilheiros. A decisão da CIDH representou um avanço significativo para a memória histórica e o reconhecimento das violações cometidas durante a Guerrilha do Araguaia. A condenação do Brasil por desaparecimentos forçados, torturas e execuções sumárias impôs ao Estado uma obrigação legal de reparação às vítimas e de continuar a busca pelos restos mortais dos desaparecidos.

O livro *Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985 – Camponeses torturados, mortos e desaparecido*, 2010, de Ana Carneiro, se articula diretamente com as demandas de justiça, refletindo o impacto da decisão internacional nas investigações e nas narrativas históricas. As obras desse período não apenas documentam, mas também pressionam por reparação e reconhecimento oficial das vítimas.

A atuação da **Comissão Nacional da Verdade, de 2011 a 2014**, segundo Figueiredo (2024), investigou violações de direitos humanos durante a ditadura, incluindo os eventos da Guerrilha do Araguaia, mas principalmente foi uma resposta ao longo período de negação do Estado sobre os crimes da ditadura. Relatórios detalhados foram publicados, consolidando informações e apontando responsáveis. Destaca-se que nesse período o Brasil está sob o comando de dois mandatos da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), do PT, ressaltando que o segundo mandato foi encerrado com seu *impeachment* em 1º de agosto de 2016.

Essa década, portanto, se caracteriza pela intensificação da busca por verdade e justiça, e pela produção literária como uma forma de visibilizar as histórias das vítimas e dos combatentes. Para o período de 2011 a 2013, a seguintes obras foram publicadas, trazendo histórias mais profundas sobre a guerrilha: *Diário de Maurício Grabois*, 2011, (Maurício Grabois), *Antes do Passado: o silêncio que vem do Araguaia*, 2012, (Liliane Haag Brum), *Matal: O major Curio e as Guerrilhas no Araguaia*, 2012, (Leonencio Nossa), *Meu verbo é lutar: a vida e o pensamento de João Amazonas*, 2012, (Augusto Buonicore), *Maurício Grabois: meu Pai*, 2012, (Victória L. Grabois) *Em despropósito (mixórdia)*, 2013, (Abílio Pacheco), *Araguaianas: As histórias que não podem ser esquecidas*, 2013, (Paulo Fonteles Jr.), *Azul Corvo*, 2013, (Adriana Lisboa), tais obras se inserem nesse processo de resgate da memória histórica, oferecendo novos olhares sobre a resistência política e os conflitos armados no Araguaia. Essa década, portanto, se caracteriza pela intensificação da busca por verdade e justiça, e pela produção literária como uma forma de visibilizar as histórias das vítimas e dos combatentes.

Ainda em 2014, houve o lançamento do **Relatório final da CNV**, que destacou as práticas de desaparecimento forçado, tortura e execuções sumárias cometidas pelas Forças Armadas na região do Araguaia. Nesse ano, três obras ganharam destaque: *Araguaia: história de amor e de guerra*, 2014, (Carlos Amorim), *Araguaia depois da Guerrilha, outra guerra*, 2014, (Romualdo Pessoa Campos Filho), *Sobrevivendo ao Mito da Destruição Total. Os arquivos da Guerrilha do Araguaia*, 2014, (Franco Shirley Carvalhedeo), tais obras indicam um momento de consolidação da memória e da verdade sobre a guerrilha, e também revela uma resistência à conclusão das investigações e uma busca por dar voz às vítimas, mesmo quando a Comissão se vê esvaziada de poder e recursos.

Então, podemos dizer que, parcial ou integralmente, houve políticas públicas de memória que estimularam a produção bibliográfica em consonância com os demais países do Cone Sul, ampliando o repertório da Literatura de Testemunho sobre períodos autoritários. Isso evidencia um movimento de alinhamento teórico e literário com práticas observadas na Argentina, Uruguai e Chile, configurando no Brasil uma Literatura de Testemunho com viés de *Testimonio*. Essa relação se torna ainda mais evidente ao analisarmos as contribuições empíricas e teóricas, comprovando a existência de uma produção nacional robusta que confronta as limitações de análise de autores como Seligmann-Silva (Figueiredo, 2023, 2024; Sarlo, 2007).

Politicamente, o Brasil entre agosto de 2016 e dezembro de 2018 foi marcado pela ascensão de Michel Temer à presidência, representando o partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Este período evidenciou um processo deliberado de enfraquecimento das investigações sobre os crimes cometidos durante a ditadura militar, refletindo uma conjuntura política que buscou minimizar o impacto da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e, por consequência, apagar as memórias das vítimas. A ascensão de Temer, em um governo ilegítimo, foi um marco no retrocesso democrático do país, demonstrando a continuidade de um projeto de governo que tenta enterrar o passado de violações dos direitos humanos.

A literatura desse período, por sua vez, se mostrou como um resquício de resistência, insistindo em dar voz às vítimas, mesmo quando a Comissão, desprovida de poder e recursos, se via cada vez mais impotente diante da violência do silenciamento oficial. Citam-se as seguintes obras: *Palavras Cruzadas*, 2015, (Guiomar Grammont), *Crônicas do Araguaia*, 2015, (Janailson Macedo), *Os protagonistas do Araguaia: trajetórias, representações e práticas camponesas, militantes*, 2015, (Patrícia Mechi), *Justiça em Transição no Brasil: Anistia política e reparação do militantes da Guerrilha do Araguaia*, 2016, (Mariana Yokoya Simoni), *Memórias do Araguaia: depoimento de um ex-guerrilheiro*, 2018, (Dagoberto Alves da Costa).

Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, o Brasil viu a ascensão de um governo abertamente golpista, conduzido por um político de extrema-direita, do Partido Social Liberal (PSL). **Entre 2019 e 2022**, Bolsonaro aprofundou a negação da verdade histórica e o desrespeito às vítimas da ditadura, com políticas que buscaram silenciar ainda mais os relatos sobre os desaparecimentos e torturas do período militar. **O fechamento da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP)** em 2022, um ato de total descaso com a memória e a justiça, representou um golpe adicional à busca por reparações, evidenciando o compromisso do governo de extrema-direita em enterrar a história e negar a responsabilidade do Estado pelos crimes cometidos.

Nesse período outras obras foram lançadas: *Cativeiro Sem Fim*, 2019, (Eduardo Reina), *Três mulheres e uma história de luta pela democracia e pela liberdade*, 2019, (Ary Albuquerque Cavalcanti Junior), *No fundo do oceano, os animais invisíveis*, 2020, (Anita Deak), *Araguaia: a guerrilha do dia a dia*, 2020, (Cláudio Casali), *A maravilha do Araguaia: sem guerrilha*, 2020, (Dioclécio Campos Júnior), *Fantasmas do Araguaia*, 2020, (Jorge Stamatopoulos), *Dossiê Herzog: prisão, tortura e morte no Brasil*, 2021, (Fernando Pacheco Jordão), *Guerrilha do Araguaia verdades, fatos e histórias: A resistência do Partido Comunista no Brasil (PCdoB) à ditadura militar, o outro lado da notícia*, 2021, (Osvaldo Bertolino), *Contos da guerra do Araguaia*, 2022 (Luiza Helena Oliveira da Silva, Dornival Venâncio Ramos Jr.), *Comissão Estadual da Verdade e da Memória do Pará. Tomo III*, 2022, (Angelina Anjos, Ismael Machado, Marcelo Zelic, Marco Apolo, Carlos Bordalo), *Mulheres Militantes da Região Amazônica* (Coletivo FOGUERA), tais obras demonstram uma tentativa de recontar a história e preservar as narrativas da guerrilha em um contexto de negação e de apagamento oficial. A literatura se torna uma ferramenta de resistência e de denúncia, desafiando as narrativas dominantes e garantindo que as histórias das vítimas e dos combatentes permaneçam presentes na cultura nacional.

O retorno do PT e os desafios de 2023-2024: o retorno do Partido dos Trabalhadores à presidência, em 2023, novamente sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe novas esperanças para a continuidade da busca por justiça em relação aos desaparecidos da Guerrilha do Araguaia. No entanto, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para cumprir as recomendações da Corte Interamericana e localizar os restos mortais dos guerrilheiros desaparecidos.

As obras desse período refletem o esforço contínuo para garantir que a história da guerrilha seja reconhecida e que a memória das vítimas seja preservada. O trabalho literário continua a ser um meio importante para exigir justiça e para assegurar que o Brasil nunca se esqueça das atrocidades cometidas durante a ditadura militar. As obras catalogadas foram: *Memórias e Histórias da Guerrilha do Araguaia*, 2023, (Luiza Helena Oliveira da Silva e Márcio Araújo de Melo), *A Figa Verde e a misteriosa mulher de branco*, 2024, (Paulo Roberto Ferreira), *Maurício Grabois – uma vida pelo Brasil*, 2024, (Viktória Lavínia Grabois; Mário Grabois), *As dinas do Araguaia: protagonismo feminino na luta contra a ditadura militar*, 2024, (Ary Albuquerque Cavalcante Junior).

Considerações finais

A análise da Guerrilha do Araguaia, em sua recepção crítica ao longo de cinco décadas, revela como a literatura brasileira se tornou um terreno fértil para o debate político, social e histórico. Desde o fim do conflito, em 1975, até o momento atual (2024), a produção literária sobre a guerrilha tem sido fundamental para resgatar as memórias de um período de extrema repressão e resistência, oferecendo uma nova perspectiva sobre os acontecimentos que marcaram o Brasil. As obras literárias, através de relatos, biografias, reportagens e ficções, desempenham um papel crucial na recuperação da verdade histórica, constantemente desafiada pelo autoritarismo e pela censura impostas pelo regime militar.

Nos primeiros anos após o fim da guerrilha, a produção literária foi limitada e muitas vezes silenciada pelo próprio contexto político da época. A Lei da Anistia de 1979, embora tenha buscado restaurar a paz política, também impôs restrições ao reconhecimento das vítimas e à plena revelação dos crimes cometidos pelo Estado. Apenas com o advento de novas investigações e comissões, como a CNV, que surgiram nas décadas seguintes, é que a literatura sobre o Araguaia começou a adquirir novos contornos, aprofundando-se nas narrativas de resistência e nos impactos das ações repressivas. A produção literária dos anos 1990 e 2000 se destaca pela ousadia em desenterrar as histórias das vítimas e dos combatentes, muitas vezes contrariando a versão oficial do Estado.

O avanço das discussões sobre os direitos humanos, e o reconhecimento das violações cometidas durante a ditadura, se reflete nas obras literárias publicadas nesse período. Os livros de autores como Elio Gaspari, Tais Morais e Eumano Silva, entre outros, oferecem uma abordagem mais aprofundada da repressão militar e das operações secretas, permitindo ao público um olhar mais honesto e complexo sobre a história da guerrilha. Nesse contexto, a literatura não se limita a documentar os fatos, mas torna-se uma ferramenta de resistência contra o silenciamento das vítimas, uma vez que desafia as estruturas de poder que buscaram, por tanto tempo, apagar essa parte da história.

Apesar das adversidades e da resistência das administrações mais conservadoras, como as observadas durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a literatura continuou a ser uma força importante para garantir que a memória da Guerrilha do Araguaia não fosse apagada. Durante esses anos, livros como *Cativeiro Sem Fim* e *Fantasma do Araguaia* (2019) não apenas preservaram o testemunho das vítimas, mas também resistiram ao apagamento da verdade e ao negacionismo histórico promovido pelos governos de extrema-direita. O fechamento de comissões, como a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, e a marginalização das discussões sobre a ditadura evidenciam a tentativa de encobrir os horrores do passado. Entretanto, a produção literária persistiu como um espaço vital para a preservação da memória e a luta por justiça.

Nos últimos anos, especialmente com o retorno do Partido dos Trabalhadores ao poder em 2023, o Brasil vivencia uma nova fase no processo de busca pela verdade e reparação. As obras lançadas, como *Memórias e Histórias da Guerrilha do Araguaia* e *A Figa Verde e a misteriosa mulher de branco* (2024), demonstram um esforço contínuo para garantir que as vozes das vítimas sejam ouvidas e que os desaparecidos sejam finalmente localizados. A literatura, mais uma vez, se afirma como uma ferramenta essencial na busca por justiça, desempenhando um papel de resistência ativa contra o esquecimento e o negacionismo. O caminho trilhado pela Guerrilha do Araguaia e a literatura que dela se originou continuam sendo fundamentais para o entendimento da história do Brasil e para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e comprometida com os direitos humanos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, vol. 1)
- BRASIL. *Lei nº 9.140*, de 4 de dezembro, 1995. Reconhece como mortas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9140compilada.htm>. Acesso em 10 de dez. de 2024.
- BRASIL. *Lei nº 6.683*, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia aos que se encontrarem nas condições que especifica. Diário Oficial da União, Brasília, 28 ago. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683compilada.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.
- CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. *Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2012.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1995.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 1981.
- FALCON, Ana. *A literatura e a resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1997.
- FARGE, Arlette. *A história e o discurso sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. A Guerrilha do Araguaia na Literatura: Memória e Resistência. IV GELLNORTE – Desafios da Educação e da Pesquisa no Contexto da Amazônia Brasileira Estudos Literários Revista Porto das Letras, Vol. 9, N. 3, 2023
- FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. A comissão de anistia como arma da memória: contrução, tentativa Institucionalização e rupturas políticas. In FIGUEIREDO, Cesar Alessandro; CARVALHO, Márcio José Rosa de; GONÇALVES, Israel Aparecido (Orgs). *Ditadura civil- militar brasileira (1964-1985): Ruptura Institucional e reflexos dos 21 anos de período ditatorial*. João Pessoa: Periodicojs editora, 2024.
- FIGUEIREDO, Eunice. *A literatura como arquivo da história brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2017.
- FRANCO, R. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: Seligmann-Silva, M. (Org). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.
- JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- NAPOLITANO, Marcos. *A ditadura militar brasileira: uma história de repressão e resistência*. São Paulo: Editora Ática, 2014.
- PORTELA, Fernando. *Guerra de Guerrilha no Brasil*. 1979.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.
- SANTIAGO, Silviano. *A crítica literária como formação de uma história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- Enviado em 02/01/2025
- Avaliado em 15/02/2025

SOBRE LINGUAGEM, NORMAS E ERROS

José Amilsom Rodrigues Vieira²⁴

Thais Ritielly Brandão de Sousa²⁵

Arthur Lima de Arruda²⁶

Resumo

Este artigo explora as principais perspectivas sobre a linguagem, enfatizando seu caráter complexo e dinâmico, a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Além disso, o texto aborda a noção de regras linguísticas, diferenciando as abordagens normativa, descritiva e internalizada, e discute as diferentes interpretações do conceito de erro nas abordagens gramaticais. Com base em autores como Franchi, Negrão, Müller (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2009), destacam-se a relevância de compreender a linguagem como espaço de interação e construção de sentidos, fundamental tanto para o ensino da língua materna quanto para a formação humana, e o fato de que, assim como as regras, os erros são constitutivos do funcionamento de qualquer língua.

Palavras-chave: Linguagem. Regras. Erro.

Abstract

This article explores the main perspectives on language, emphasizing its complex and dynamic nature, namely: language as an expression of thought, language as a tool for communication, and language as a process of interaction. Furthermore, it addresses the notion of linguistic rules, distinguishing between normative, descriptive, and internalized approaches, and discusses the different interpretations of the concept of error in grammatical approaches. Based on authors such as Franchi, Negrão, Müller (2006), Possenti (1996), and Travaglia (2009), the text highlights the importance of understanding language as a space for interaction and meaning-making, essential for both teaching the mother tongue and human development. It also underscores that, just like rules, errors are inherent to the functioning of any language.

Keywords: Language. Rules. Error.

Introdução

As noções de linguagem, de regras e de erros linguísticos são elementos centrais para compreender o funcionamento da língua e, por consequência, a forma como se estabelecem as interações humanas. Diante disso, este trabalho explora as principais perspectivas sobre a linguagem, enfatizando seu caráter complexo e dinâmico, a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Além disso, o texto aborda a noção de regras linguísticas, diferenciando as abordagens normativa, descritiva e internalizada, e discute as diferentes interpretações do conceito de erro nas abordagens gramaticais.

Considerando-se o que propõem autores como Franchi, Negrão, Müller (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2009), destacam-se a relevância de compreender a linguagem como espaço de interação e construção de sentidos, fundamental tanto para o ensino da língua materna quanto para a formação humana, e o fato de que, assim como as regras, os erros são constitutivos do funcionamento de qualquer língua.

²⁴Mestre em Letras (UFI), professor convidado do curso de Física da UFNT, no qual ministra a disciplina Produção Textual.

²⁵Acadêmica do curso de Física da UFNT.

²⁶Acadêmico do curso de Física da UFNT.

O texto, que se justifica pela necessidade de professores em formação – seja qual for a área do conhecimento – refletirem sobre os usos linguísticos, foi elaborado no âmbito da disciplina Produção Textual, ministrada pelo primeiro autor no curso de Física do Centro de Ciências Integradas (CCI), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Na primeira seção, apresenta-se a linguagem como um patrimônio da humanidade cuja função não se restringe à mera expressão do pensamento ou a um simples instrumento de comunicação. Isso porque ela se constitui, fundamentalmente, em uma forma ou em um processo de interação, e compreendê-la assim é essencial, sobretudo, para o professor de língua materna. Na segunda, focaliza-se o fato de que todos os usos linguísticos estão sujeitos à aplicação de regras, e que são duas as formas pelas quais a noção de regra pode ser compreendida: como uma norma cuja obediência é obrigatória ou como algo cuja incidência é regular e constante. Na terceira, expõe-se que, a exemplo do que ocorre com a regra, o erro é fenômeno comum a todos os usos da língua. O que define a forma como ambos serão abordados é a perspectiva gramatical – normativa, descritiva ou internalizada, por exemplo – sob a qual serão analisados.

Linguagem

Pode-se afirmar que a linguagem, seja em razão de fatores antropológicos, seja em razão de fatores genéticos particulares, constitui-se em um patrimônio que pertence à humanidade, e não a determinada sociedade ou a grupo específico de indivíduos, tratando-se, portanto, de uma propriedade humana que não depende, entre outros, de fatores sociais ou culturais (Franchi; Negrão; Müller, 2006). Para os autores, “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 24).

Para Luiz Carlos Travaglia (2009), o entendimento que o professor tem acerca dos princípios fundamentais da língua e da linguagem é essencial para o ensino da língua materna, pois é a partir dele que norteará todo o seu trabalho. O autor, observando que essa clareza se mostra relativamente mais relevante do que o comportamento docente em relação à educação, sublinha que são três as possibilidades de se distinguir as concepções de linguagem.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como *expressão do pensamento*. Nesse enfoque, a expressão se desenvolve no interior da mente, e sua exteriorização traduz o que está sendo pensado; logo, se não se pensa bem, não se expressa bem. A capacidade de uma pessoa exteriorizar seus pensamentos de modo lógico depende de como esses são organizados. Em resultado, tanto a organização lógica do pensamento quanto a da própria linguagem dependem supostamente da obediência de regras específicas. São essas regras “[...] que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática*” (Travaglia, 2009, p. 21).

Na segunda, a linguagem se constitui em *instrumento de comunicação*, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2009, p. 22). Para que efetivamente se estabeleça a comunicação, é necessário que os falantes dominem esse código. Considerando-se ainda que “o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas” (Travaglia, 2009, p. 22), a comunicação exige que haja semelhança na forma como ele é utilizado, observando-se o modo como foi convencionalizado no interior da comunidade linguística em questão.

Na terceira, a linguagem é concebida como *forma ou processo de interação*. Nesse sentido, as interações comunicativas não se restringem à mera transmissão e exteriorização dos pensamentos, haja vista que, no processo comunicativo, os interlocutores interagem, agem, atuam. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2009, p. 23). Assim sendo, quando o indivíduo faz uso da língua, ele interage – fala e ouve – de acordo com o lugar social que ocupa, que lhe é atribuído pela sociedade por meio das formações imaginárias.

Tendo em vista os três tipos aqui apresentados, compreende-se que a linguagem não pode ser definida como mero instrumento para se comunicar ou se expressar, mas como um espaço de interação e construção de sentidos que reflete a complexidade das relações humanas nos mais distintos contextos. Conhecer-las em suas diferentes perspectivas é fundamental para o ensino da língua materna, pois são elas que orientam o modo como o professor planeja e conduz sua prática pedagógica. Entretanto, as diferentes abordagens sobre a linguagem – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação – oferecem uma base essencial não apenas para a prática docente, mas também para a reflexão acerca de seu papel na formação humana e social.

Regras

Regras, no sentido aqui utilizado, constituem as normas que disciplinam os usos linguísticos, ou dito de outro modo, o uso das unidades da língua, que compreende as estruturas fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas. Em essência, são as regras prescritivas, na medida em que estabelecem como devem ser utilizadas tais unidades (Antunes, 2007). Todavia, “vale a pena lembrar que as regras de gramática não existem apenas para regular o uso culto da língua, como, por vezes, pensam alguns. Todos os usos da língua são submetidos à aplicação de regras” (Antunes, 2007, p. 71-72). Como veremos logo adiante, tanto a gramática descritiva quanto a gramática internalizada estão sujeitas a prescrições.

Conforme observações de Possenti (1996), são dois os sentidos de regras. No primeiro deles, as regras são associadas à ideia de *obrigação*, de forma semelhante ao que se sucede com as leis no âmbito jurídico, em que a não obediência implica a aplicação de alguma pena. Daí falar-se em regras de etiqueta e do “bom comportamento”, cuja violação faz com que ao transgressor sejam atribuídos qualificadores como “grosseiro”, “marginal” ou “caipira”, o que acaba por excluí-lo do acesso a lugares próprios das pessoas “chiques”. No segundo sentido, as regras estão ligadas à noção de regularidade e constância, de um modo que pode ser comparado com o que ocorre com “as leis da natureza”. “Por exemplo, a lei da gravidade sistematiza uma parte de nossas observações sobre os objetos que nos cercam” (Possenti, 1996, p. 73).

As regras da gramática normativa²⁷ podem ser compreendidas no primeiro sentido, como as regras de etiqueta: impõem uma obrigação a partir do que é considerado correto ou incorreto, influenciando a forma como os falantes são avaliados tanto na escola – onde “devem” aprender a norma culta²⁸ – quanto em outros contextos, nos quais “devem” provar que a aprenderam. No primeiro caso, “violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte, por exemplo)” (Possenti, 1996, p. 73).

Já as regras da gramática descritiva²⁹ são comparáveis às leis da natureza, na medida em que partem da observação dos fatos linguísticos sem lhes atribuir juízo de valor, ou seja, descrevem-nos como são, sem classificá-los como certos ou errados. Nessa perspectiva, do mesmo modo que uma planta não é criticada por um botânico por apresentar determinadas características, que a partir delas apenas a descreve e a classifica, a língua não obedece a regras rígidas, imutáveis: admitem-se como corretas as expressões “nós vamos” e “nós vai”, dado o caráter heterogêneo dos usos linguísticos.

Regras também se aplicam à gramática internalizada³⁰, expressando-se, “[...] no caso, sem qualquer conotação valorativa, aspectos dos conhecimentos linguísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas” (Possenti, 1996, p. 74). Observar ou não determinadas regras gramaticais pode gerar avaliações sociais que rotulam o falante como “culto” ou “inculto”, o que não significa dizer que obedecer a elas seja necessariamente indicativo de inteligência, sofisticação mental ou maior capacidade de comunicação.

Depreende-se, portanto, que as regras, seja na abordagem normativa, descritiva ou internalizada, são fundamentais na organização e regulação dos usos da língua. Enquanto as regras normativas estão associadas a um caráter de obrigação e de avaliação social, influenciando a forma como os indivíduos se comportam e são percebidos nas atividades linguísticas, as regras descritivas e internalizadas se concentram na observação e na sistematização dos fatos linguísticos, sem julgá-los como certos ou errados. Em razão disso, pode-se dizer que obedecer às regras da gramática normativa não implica superioridade em termos de inteligência ou capacidade de comunicação, mas sim um esforço de adaptação às expectativas sociais e culturais.

Erro

A noção de erro, assim como a de regra, está articulada às concepções de gramática, o que remete à complexidade dos usos linguísticos. A gramática normativa é, nesse contexto, a que mais se associa à noção de erro, concebendo-o como qualquer inobservância às regras que orientam a chamada “boa linguagem”.

²⁷Para Antunes (2007, p. 30), essa abordagem se ocupa de definir o que é “certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito. Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, [mas] são feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito”.

²⁸Ressalte-se a diferença entre norma-padrão e norma culta. Norma-padrão “corresponde ao conjunto de *prescrições idealmente propostas*, no sentido de que constituem normas de como a língua, em contextos formais, *deve ser*, caracteriza-se assim como ‘norma ideal’ como hipótese de uso aceitável [...]” (Antunes, 2014, p. 68). A norma culta, “ao contrário, aplica-se *aos usos reais*, isto é, aos usos observados e atestados nos discursos orais e escritos efetivados por *usuários urbanos*, de *escolaridade mais alta*, em *situações de monitoramento* [...]” (Antunes, 2014, p. 69).

²⁹Essa abordagem, segundo Travaglia (2009, p. 31), é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência [...] as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. [...] trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade.

³⁰Nessa abordagem, “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. ‘Saber gramática’ não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático [...]” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 25).

Necessário fazer duas observações a esse respeito. A primeira se refere ao fato de que a boa linguagem utiliza expressões arcaizantes ou mesmo arcaicas como exemplos a serem seguidos. “Certamente, embora em matéria de língua nada seja uniforme, os exemplos de boa linguagem utilizados pelas gramáticas são mais arcaizantes do que os encontrados em jornais e nos textos de muitos escritores vivos de qualidade reconhecida” (Possenti, 1996, p. 78).

A segunda consideração tem a ver com o fato de que os usos linguísticos mudam com o passar do tempo, o que significa dizer que se desconsideram tanto as expressões arcaizantes contidas nos compêndios gramaticais quanto aquelas catalogadas nos manuais de redação de jornais. “Se nada – nem mesmo a língua dos melhores escritores – avaliza a manutenção de uma norma imutável, por que não poderia a escola acompanhar mais de perto a norma culta real, tal como ela é utilizada [...]?” (Possenti, 1996, p. 79).

Para a gramática descritiva, a noção de erro só tem validade nos casos em que dada forma ou expressão não são apropriadas a nenhuma das variações da língua em questão. Significa dizer que, sob o ângulo descritivo, diferentemente do que ocorre na perspectiva normativa, construções como “dois menino” não seriam consideradas erro, haja vista no português haver variação linguística que não observa regras de concordância. O prisma descritivo, portanto, permite a distinção entre diferença linguística e erro linguístico: “Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variações de uma língua” (Possenti, 1996, p. 80).

Para a gramática internalizada, a ocorrência de erro está associada a equívocos no modo como os falantes de dada língua formulam, interiorizam e acionam hipóteses acerca de suas regras de funcionamento. Isso porque não são frases prontas que formam o saber linguístico, mas tais regras, que, orientadas por hipóteses sobre a construção mais apropriada ao contexto, são colocadas em prática nos eventos comunicativos. Exemplo de erro pode ser o caso em que o falante substitui “pia” por “pilha”. Tudo indica que, nos contatos iniciais com a variedade padrão, esses falantes, “ao mesmo em tempo que aprendem a pronunciar “filha” no lugar de “fia” ou “palha” por “paia”, formulam a hipótese de que “lh” é o equivalente de “i” antes de vogal” (Possenti, 1996, p. 80).

À face do exposto, pode-se dizer a noção de erro linguístico é multifacetada e depende da perspectiva adotada sobre a língua. Dito de outro modo, “certo” e “errado” não são concepções exclusivas da gramática normativa, ao contrário do que ao longo do tempo tem se disseminado no ensino de língua materna e mesmo fora do ambiente escolar. Mas deve-se compreender que, para as gramáticas descritiva e internalizada, a concepção de erro expressa equívocos próprios da diversidade dos usos linguísticos ou do modo como os falantes vão assimilando as regras de funcionamento da língua, e não como transgressões passíveis de reprovação social.

Considerações finais

Resta evidente que a linguagem, longe de ser apenas um instrumento por meio do qual os indivíduos expressam os pensamentos ou se comunicam, é causa e efeito da interação e da construção de sentidos, essenciais para a constituição humana e social dos sujeitos. No processo de interação entre os sujeitos e entre esses e o mundo, diferentes noções de regra, assim como de erro, devem ser assumidas como inerentes a todos os usos da língua. São elas que têm a função de normalizá-los no interior das diversas abordagens, o que significa dizer que exercem influência sobre todas as variedades linguísticas, e não somente sobre a norma culta.

Como dito a partir de Travaglia (2009), o professor de língua materna precisa conhecer os princípios fundamentais da linguagem. Essa afirmação, à primeira vista óbvia, remete a incoerências que, ao longo das décadas, em que pese o que demonstram os estudos linguísticos, têm subsistido nas salas de aula, como o privilégio da norma culta em detrimento dos demais registros de expressão. Nas palavras de Vieira (2015), o processo de (re) significação do ensino de português se mostra por demais incipiente, o que se manifesta por práticas educativas criativas pontuais, sinalizando para o fato de que o professor precisa – e muito – refletir sobre o seu objeto de ensino, para o fato de que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5).
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, José Amilsom Rodrigues. **Nem pedra nem vidraça**: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/917?locale=pt_BR. Acesso em: 2 dez. 2024.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA: UMA INTRODUÇÃO

José Amilsom Rodrigues Vieira³¹

Arthur Lima de Arruda³²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as principais concepções de gramática – normativa, descritiva e internalizada –, com base nos aportes teóricos de Sírío Possenti (1996) e Luiz Carlos Travaglia (2009), buscando evidenciar a riqueza e complexidade do estudo gramatical. Discutir suas diferentes perspectivas auxilia na compreensão do modo como a língua é de fato usada e como precisa ser estudada e ensinada, o que pode promover reflexões que contribuam para o avanço do ensino de língua materna e para o desenvolvimento da consciência linguística.

Palavras-chave: Gramática normativa. Gramática descritiva. Gramática internalizada.

Abstract

This article aims to present the main conceptions of grammar – normative, descriptive, and internalized – based on the theoretical contributions of Sírío Possenti (1996) and Luiz Carlos Travaglia (2009), seeking to highlight the richness and complexity of grammatical studies. Discussing these different perspectives aids in understanding how language is actually used and how it needs to be studied and taught, which can foster reflections that contribute to the advancement of mother tongue education and the development of linguistic awareness.

Keywords: Normative grammar. Descriptive grammar. Internalized grammar.

Introdução

A gramática, como objeto de estudo, desempenha papel central no entendimento do funcionamento da língua, seja em seu aspecto teórico, prático ou normativo. Discutir suas diferentes perspectivas auxilia na compreensão do modo como a língua é de fato usada e como precisa ser estudada e ensinada, o que pode promover reflexões que contribuam para o avanço do ensino de língua materna e para o desenvolvimento da consciência linguística.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar as principais concepções de gramática – normativa, descritiva e internalizada –, com base nos aportes teóricos de Sírío Possenti (1996) e Luiz Carlos Travaglia (2009), com vistas a evidenciar a riqueza e a complexidade do estudo gramatical. O texto, que se justifica pela necessidade de professores em formação – seja qual for a área do conhecimento – refletirem sobre os usos linguísticos, foi elaborado no âmbito da disciplina Produção Textual, ministrada pelo primeiro autor no curso de Física do Centro de Ciências Integradas (CCI), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Buscando alcançar tal objetivo, este trabalho apresenta, além desta Introdução e das Considerações finais, quatro principais seções: a) “Para além das normas”, na qual se assinala que são várias as perspectivas a partir das quais se pode entender a concepção de gramática, sendo equivocado associá-la unicamente à gramática normativa; b) *Gramática normativa*; c) *Gramática descritiva* e d) *Gramática internalizada*. Em cada uma dessas últimas três seções, exploram-se particularidades da respectiva abordagem gramatical, limitando-se, como indica o título deste artigo, a seus aspectos mais relevantes.

³¹Mestre em Letras (UFT), professor convidado do curso de Física da UFNT, no qual ministra a disciplina Produção Textual.

³²Acadêmico do curso de Física da UFNT.

Para além das normas

A gramática, enquanto objeto de estudo, revela-se como um campo amplo e complexo, com definições e aplicações que variam conforme as perspectivas teóricas adotadas. No âmbito das discussões acadêmicas, quando se focaliza a gramática normativa, costuma-se contrapor-la às gramáticas descritiva e internalizada. De qualquer modo, cada uma dessas três perspectivas deve ser abordada a partir de suas especificidades, de seu modo particular de contribuir com a compreensão sobre os usos da língua. O fato é que, conforme Antunes (2007), a crença de que língua e gramática normativa são sinônimas não foi efetivamente superada nas salas de aula, ignorando-se a complexidade das atividades linguísticas, que envolvem muito mais do que o uso de regras gramaticais.

Essa visão limitada se manifesta em expressões como “alguém não sabe falar”, que, na verdade, significa “não dominar a suposta norma culta³³”. É dessa crença que derivam dois grandes equívocos: de um lado, supõe-se que o conhecimento de tais regras é suficiente para alcançar excelência nas práticas de escrita e de leitura, permitindo ao falante o domínio dos usos linguísticos em diferentes contextos. De outro, supõe-se que a gramática se constitui o único componente linguístico, e, por conseguinte, há apenas uma gramática (Antunes, 2007). Em razão desse último equívoco é que se apresentam, nas seções a seguir, os três principais tipos de gramática.

Gramática normativa

A gramática normativa tem tido preponderância no ensino da língua portuguesa, sendo amplamente utilizada como referência para orientar os corretos usos linguísticos, especialmente em sua forma escrita. Essa abordagem gramatical baseia-se em um conjunto de regras que visam a regular os usos linguísticos em conformidade com a norma-padrão, frequentemente privilegiando a língua culta. Não raro, em razão da falta de conhecimentos adequados por parte dos professores sobre o que seja gramática, confunde-se o ensino de língua materna com o ensino de gramática normativa (Perini, 2009).

Nas palavras de Possenti (1996), as definições da gramática podem ser variadas a depender da perspectiva teórica de quem se dedica a tal estudo, mas, de maneira simplificada, o termo pode ser associado à ideia de um conjunto de regras. O autor, reconhecendo que “conjunto de regras” pode não abarcar a complexidade que envolve a temática, esclarece que assim sugere apenas para efeito de argumentação, e que, por mais que possa parecer imprecisa, não significa se tratar de concepção equivocada.

Isso considerado, Possenti (1996, p. 64) distingue os três principais tipos de gramática a partir da associação com a noção de conjunto de regras:

- 1 - Conjunto de regras que devem ser seguidas;
- 2 - Conjunto de regras que são seguidas;
- 3 - Conjunto de regras que o falante da língua domina.

³³Necessário distinguir norma culta e norma-padrão. Conforme esclarece Antunes (2007, p. 87), a norma culta, da forma disseminada pela escola, “corresponde àquele falar tido como ‘modelar’, como ‘correto’, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele ‘sem erros’ – por isso mesmo, o mais socialmente prestigiado”. A norma-padrão, por seu turno, “[...] em determinado período da história brasileira, esteve associado a um projeto da sociedade letrada de pretender garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística, entendida aqui como o cuidado por criar uma língua comum, estandardizada, com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais” (Antunes, 2007, p. 94).

Nos dois primeiros modos de definir conjuntos de regras, há referência às regras que os membros de dada comunidade linguística utilizam para organizar suas expressões nos eventos comunicativos, seja na forma oral, seja na forma escrita. O terceiro modo, por sua vez, tem a ver com a hipótese acerca da realidade mental dos interlocutores.

Estabelecendo distinção entre os principais tipos de gramática, o autor pontua que a gramática normativa consiste em um “conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus [...]” (Possenti, 1996, p. 64). Essa definição está presente nas gramáticas e nos livros didáticos, cujos autores pretendem que seus leitores aprendam a falar e escrever de maneira “correta”. Para tanto, devem seguir um conjunto de regras que seriam pretensamente “explícitas” e “coerentes”; por isso, seja o uso oral, seja o uso escrito, elas se mostram mais alinhadas ao que se entende por norma-padrão.

Um exemplo de regra deste tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de ‘pôr’ que concorda com ‘eles’ no pretérito perfeito do indicativo é ‘puseram’, e não ‘pusero’, ‘pôs’, ‘punharam’, ‘punharo’ ou ‘punhou’ (Possenti, 1996, p. 65).

O autor acrescenta que gramáticas que seguem esse padrão são denominadas normativas ou prescritivas.

Travaglia (2009, p. 30) define gramática normativa como “[...] aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial”. Essa perspectiva privilegia os fatos da língua escrita, preocupando-se menos com o registro oral da norma culta pelo fato de considerá-lo, quer seja consciente, quer seja inconscientemente, com poucas diferenças em relação ao registro escrito. Desse modo, a gramática normativa não apenas descreve o que considera a norma culta da língua, mas também prescreve as regras necessárias ao falar e ao escrever bem. Ou seja, como deve ser a utilização da língua, como o idioma deve se manifestar na oralidade e na escrita.

Para esse autor, a gramática normativa se materializa por normas que objetivam regular os usos linguísticos em dada sociedade. É válido ressaltar que a gramática não pode ser resumida a aspectos normativos de uma língua, haja vista que, até que dado uso seja incorporado às prescrições da norma culta ou da norma-padrão, ele integrará a parte descritiva. “É preciso, pois, separar a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, com a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso da língua” (Travaglia, 2009, p. 31).

Os estudos linguísticos constatarem, a esse respeito, que, no registro culto e formal da língua, não se inicia frases com pronome oblíquo átono; o verbo concorda em número e pessoa com o sujeito; pronuncia-se como oxítone a palavra ‘recém’, como paroxítone a palavra ‘avaro’, como proparoxítone a palavra ‘crisântemo’, como ditongo e paroxítonas palavras como ‘fortuito’ e ‘gratuito’ e com hiato e oxítone a palavra ‘ruim’ (Travaglia, 2009, p. 31).

O que há acima são, nos termos desse autor, simples exemplos de descrição, não sendo apropriado fazer referência, nesse caso, à gramática normativa. Isso porque essa perspectiva gramatical só se manifesta quando se estabelecem normas a partir de fatos próprios da variedade culta da língua. Observe-se, a seguir, exemplos que ilustram “erros” encontrados em outras variedades linguísticas que não a culta e a padrão:

A - Não se pode iniciar frases com o pronome oblíquo átono [...];

B - O verbo tem de concordar em gênero e número com o seu sujeito [...];

C - são oxítonas as palavras: recém e ruim (com hiato u-i);

D - são paroxítonas as palavras: avaro, fortuito e gratuito (ui é ditongo nas duas últimas) e recorde;

E - são proparoxítonas as palavras crisântemo e arquétipo; portanto constitui silabada e deve ser evitada a pronúncia dessas palavras como aparecem na linguagem popular; récem (paroxítona), ruim (um ditongo, portanto monossílabo tônico), ávaro (proparoxítona), fortuíto e gratuíto (u-i hiato e paroxítonas), récorde (proparoxítona), crisântêmo (paroxítona), arquétipo (paroxítona) (Travaglia, 2009, p. 31-32).

Nas escolas, acrescenta esse autor, a gramática normativa é aquela referida com maior frequência quando se fala em gramática. Seja por força da tradição, seja pelo fato de não conhecerem outros tipos de gramática, é sobre ela que os professores pensam ou se referem quando tematizam o ensino gramatical.

Conforme esclarece Signorini (2011 *apud* Vieira, 2015, p. 70), “ensinar ou não ensinar gramática [normativa] na escola não é mais a questão”. Apesar de seu caráter prescritivo, que pode desconsiderar variações linguísticas, ela permanece como um recurso fundamental para orientar o uso formal da língua. As contribuições de Possenti (1996) e Travaglia (2009) permitem compreender as bases e os limites dessa abordagem, ressaltando a importância de uma reflexão crítica sobre seu papel no ensino e na prática linguística contemporânea.

Gramática descritiva

A gramática descritiva, ao contrário da normativa, concentra-se em descrever as regras e os padrões que efetivamente regem o uso da língua pelos falantes em contextos reais. Essa abordagem busca compreender e registrar a dinâmica da língua, considerando suas variações e suas transformações ao longo do tempo. Esta seção traz reflexões acerca dos fundamentos dessa perspectiva, destacando sua contribuição para o entendimento da língua como fenômenos vivos e em constante evolução.

Possenti (1996, p. 65), referindo-se à gramática descritiva, afirma tratar-se de um “conjunto de regras que são seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas”. Por meio desse enfoque, é possível conhecer as regras das quais os indivíduos realmente fazem uso, por isso se utiliza a expressão “regras que são seguidas”. Um dos pontos que diferenciam a primeira e a segunda definição de gramática é que a perspectiva descritiva reconhece o fato de que as línguas estão em contínuo processo de mudança, sendo parte do trabalho dos estudiosos compreendê-lo. A perspectiva normativa, desconsiderando as alterações constitutivas da língua, insiste em propor regras que raramente ou nunca são seguidas.

Nesse mesmo sentido, Travaglia (2009, p. 32) distingue que a gramática descritiva descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

No processo de descrição e registro, explica esse autor, haja vista o foco de seu trabalho ser conhecer e fazer conhecidas as diversas variações linguísticas, o linguista não privilegia a variedade culta da língua, tampouco a sua expressão escrita.

Assim, “essa gramática será o resultado do trabalho linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento” (Perini, 1976 *apud* Travaglia, 2009, p. 32).

A gramática descritiva desempenha um papel fundamental no estudo da língua, visto possibilitar uma visão abrangente e realista dos seus usos e de suas variações. Diferentemente da abordagem normativa, que privilegia a norma culta, a descritiva valoriza a diversidade linguística e reconhece a língua como um processo contínuo de mudanças. Ao explicitarem os mecanismos subjacentes ao seu funcionamento, Possenti (1996) e Travaglia (2009) permitem uma compreensão mais profunda dessa abordagem, contribuindo para um ensino de língua mais inclusivo.

Gramática internalizada

A gramática internalizada refere-se ao conjunto de regras inconscientes que os falantes de uma língua adquirem naturalmente e utilizam para compreender e produzir enunciados. Diferente das gramáticas normativa e descritiva, essa perspectiva não está ligada a regras ensinadas ou documentadas, mas sim à capacidade intuitiva que cada indivíduo desenvolve ao longo de sua interação com a língua. Esta seção explora os aspectos fundamentais dessa abordagem, ressaltando sua importância para o entendimento da competência linguística dos falantes.

A terceira definição trazida por Possenti (1996, p. 68) é a de gramática internalizada, que diz respeito ao “conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”. Por exemplo, as frases “os meninos apanham as goiabas” ou “os meninos (a)panha as goiaba” são reconhecidas por pessoas que falam português como próprias deste idioma, o que pode ser atribuído, por exemplo, a aspectos sonoros observáveis em ambas as frases. Ou seja,

Dada a maneira constante – isto é, que se repete – através da qual as pessoas *identificam* frases como pertencente à sua língua, *produzem* e *interpretam* sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade (Possenti, 1996, p. 69).

O conhecimento referido no excerto, explica o autor, pode ser dividido em dois tipos principais: lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical refere-se à capacidade de usar palavras reconhecidas como adequadas para representar “coisas” e “processos”. Já o conhecimento sintático-semântico envolve a organização das palavras em uma sentença e o impacto dessa organização no sentido. Ambos os conhecimentos estão interligados, visto que, por exemplo, o uso do verbo “dizer” requer conhecimentos acerca de seu significado e da necessidade de um sujeito e complementos específicos para construir frases corretamente.

Por seu turno, e a partir de entendimento de Perini (1976), Travaglia (2009, p. 32) define gramática internalizada – ou, em seus termos, “competência linguística internalizada do falante” – como “[...] o próprio ‘mecanismo’, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”. O último autor acrescenta que, nessa perspectiva de conhecimento gramatical, o falante “sabe gramática” não necessariamente por força do processo de escolarização ou de quaisquer outras formas sistemáticas de aprendizado. Esse conhecimento emerge e se aprimora progressivamente no próprio uso da linguagem, o que se associa à maneira como, nas atividades linguísticas, ativam-se e se desenvolvem hipóteses sobre o que é a língua e como ela funciona.

Resta evidente que a gramática internalizada caracteriza-se pelo fato de o falante possuir um conhecimento linguístico do qual se apropria de modo intuitivo e inconsciente, o que significa dizer que não depende da observação das regras formais da língua. É nessa direção que se movem as ponderações de Possenti (1996) e Travaglia (2009), demonstrando que as habilidades de construir e interpretar enunciados não se desenvolvem somente a partir de regras explicitamente aprendidas, mas também por meio de processos mentais que levam o indivíduo a refletir sobre a maneira como realmente se dá o funcionamento da língua.

Considerações finais

Em face do exposto, pode-se dizer que as reflexões de Possenti (1996) e Travaglia (2009) nos permitem compreender como as principais perspectivas de gramática – a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada – expressam a complexidade que caracteriza a língua, quanto à maneira como ela é vivenciada pelo falante e ao modo como é tomada como objeto de estudo. Não se trata, pois, de privilegiar um enfoque em detrimento de outro, haja vista que cada um deles contribui para a compreensão do fenômeno linguístico. Ao contrário, deve-se buscar formas de integrar essas abordagens, superando-se modelos reducionistas, equivocados ou mesmo preconceituosos, em nome de um ensino que reconheça a língua como um elemento heterogêneo e dinâmico. Vivo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5).
- PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, José Amilsom Rodrigues. **Nem pedra nem vidraça**: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/917?locale=pt_BR. Acesso em: 2 dez. 2024.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: GRAMÁTICA E LÍNGUA

José Amilsom Rodrigues Vieira³⁴

Thais Ritielly Brandão de Sousa³⁵

Resumo

Este artigo tem o objetivo de demonstrar a forma como as três principais concepções de gramática – gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada – estão articuladas a concepções de língua. (Re)conhecer particularidades dessa articulação impõe ao professor o desafio de refletir sobre o seu papel na manutenção de equívocos e preconceitos relativos aos usos linguísticos, que não raro são reduzidos às noções de certo e de errado. Sem esse entendimento, o ensino de língua materna continuará, em muitos aspectos, a ser confundido com o ensino de regras gramaticais, em prejuízo de práticas que coloquem em questão as diferentes formas de pensar e ensinar a língua.

Palavras-chave: Gramática. Língua. Ensino de língua materna.

Abstract

This article aims to demonstrate how the three main conceptions of grammar – normative grammar, descriptive grammar, and internalized grammar – are connected to conceptions of language. Recognizing the particularities of this connection challenges teachers to reflect on their role in perpetuating misconceptions and prejudices related to language use, which are often reduced to notions of right and wrong. Without this understanding, the teaching of the mother tongue will, in many respects, continue to be mistaken for the teaching of grammatical rules, to the detriment of practices that question different ways of thinking about and teaching language.

Keywords: Grammar. Language. Mother tongue teaching.

Introdução

O ensino de Língua Materna parece não se justificar por nenhuma outra razão que não seja o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (Travaglia, 1996, p. 108).

Este artigo tem o objetivo de demonstrar a forma como as três principais concepções de gramática – gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada – estão articuladas a concepções de língua. As considerações pertinentes estão alicerçadas, sobretudo, em contribuições teóricas de Franchi, Negrão e Müller (2006) sobre concepções de gramática e de Possenti (1996) e Travaglia (2009) acerca da articulação referida. O texto, que se justifica pela necessidade de professores em formação – seja qual for a área do conhecimento – refletirem sobre os usos linguísticos, foi elaborado no âmbito da disciplina Produção Textual, ministrada pelo primeiro autor no curso de Física do Centro de Ciências Integradas (CCI), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT),

Para consubstanciar tal objetivo, este trabalho está organizado, desconsiderando-se esta Introdução e as Considerações finais, em duas principais seções: “Gramática” e “Língua”. A primeira seção, ao apresentar as três principais abordagens, deixa evidenciado que a concepção de gramática não se restringe ao enfoque normativo, e que, por isso, ela não pode ser assumida como uma entidade

³⁴Mestre em Letras (UFT), professor convidado do curso de Física da UFNT, no qual ministra a disciplina Produção Textual.

³⁵Acadêmica do curso de Física da UFNT.

estática, mas como um campo do conhecimento em constante evolução, influenciado por fatores sociais, históricos e cognitivos.

Na segunda seção, explora-se a articulação entre diferentes concepções de língua e suas respectivas abordagens gramaticais. As considerações partem do entendimento de que a compreensão que o professor tem sobre o que seja a língua orienta a organização de sua prática pedagógica, o que não raro se expressa pelo equívoco de se confundir o ensino de língua materna com o ensino de normas contidas na chamada gramática tradicional. O entendimento dessa articulação pode resultar em uma visão mais completa e mais crítica acerca dos usos linguísticos, contribuindo para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem de português.

Gramática

Além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu – preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos (Bagno, 2007a, p. 66).

“Quantas gramáticas existem? ”. Ao fazer essa indagação, Irlandé Antunes (2007) observa que, de modo geral, quando fazem referência a *gramática*, as pessoas acreditam estar se referindo a uma única coisa, como se os fatos linguísticos não fossem abordados sob enfoques diversos. Nessa mesma direção, Sírío Possenti (1996, p. 63) adverte: “[...] se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso – ou parece decente que assim seja – saber o que é gramática”. Em vista disso, e considerando-se serem muitas as concepções de gramática, apresentam-se, a seguir, três das principais abordagens: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Para a gramática normativa, as comunicações oral e escrita, sobretudo essa última, constituem-se em um conjunto de habilidades que são, via de regra, desenvolvidas por meio da escolarização, estão associadas à obediência das regras gramaticais, por sua vez alicerçadas na literatura clássica. Entretanto, não basta conhecer tais regras, é necessário saber como colocá-las em prática nos mais diversos contextos, como naqueles em que se exige a produção de texto. Em síntese, na abordagem normativa, gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’ (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 16).

É inegável que os gramáticos normativos reconhecem o fato de que os usos linguísticos compreendem diversas modalidades e dialetos, que dependem, entre outros, da região em que se desenvolvem e das condições socioeconômicas de seus falantes. No entanto, devido à supervalorização das normas gramaticais, essas manifestações não são legitimadas, o que gera elitismo e resistência acadêmica. Em consequência, “apesar das declarações de princípio em contrário, essa concepção, matizada de diversos modos (substituindo-se, por exemplo, a corte real pela corte dos doutos), ainda predomina na maioria de nossas práticas escolares sobre a linguagem” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 16).

Quanto à gramática descritiva, trata-se de “um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua”, descrevendo-a, dizendo “como ela funciona no processo comunicativo e mostra[ndo] como é que se fala e se escreve nessa língua” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 22). Diferentemente da gramática normativa, esse enfoque não recai apenas sobre o conjunto de regras que buscam disciplinar as práticas de falar e de escrever – as quais são associadas à variante culta³⁶ –, por reconhecer a legitimidade dos demais registros linguísticos. Essa noção de gramática pode assim ser descrita:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. ‘Saber gramática’ significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 16).

Dado o exposto, pode-se afirmar que a gramática descritiva mostra-se não apenas mais científica, mas também mais neutra do que a gramática normativa. Contudo, para os autores, trata-se de uma percepção equivocada, uma vez que, de modo dissimulado, pressupostos normativos podem se estabelecer em meio aos descritivos. É isso se dá por pelo menos duas maneiras.

Em primeiro lugar, no processo descritivo, a linguagem coloquial e a popular podem eventualmente ser desconsideradas, rejeitadas sob a justificativa de serem vulgares. Além disso, as descrições deixam a entender que elas não deveriam existir ou que não existem como fatos. Diante disso, os autores questionam: “E não é assim que procede a gramática tradicional e escolar, referindo-se, exclusivamente, aos fatos e exemplos da língua “abonados” por um grupo selecionado de escritores?” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 23).

Em segundo lugar, os gramáticos descritivos podem “[...] reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondam a esse ‘uso consagrado’” (Franchi; Negrão; Müller, 2006, p. 23). A gramática descritiva apesar de não ter o mesmo propósito de legitimar tão somente a norma-padrão, como a gramática normativa, acaba por incorporá-la à prática escolar. Dessa forma, a perspectiva normativa se utiliza da abordagem descritiva para naturalizar suas prescrições.

Referindo-se, por fim, à gramática internalizada, os autores destacam que, para ela, a linguagem é algo que se desenvolve com o tempo, desde que o indivíduo seja minimamente exposto às manifestações linguísticas de seus cuidadores primários e da comunidade na qual está inserido. Por meio dessa exposição, a criança vai se tornando, cada vez mais, capaz de não apenas entender, mas também de produzir expressões linguísticas as quais ainda não ouviu. A criança é também capaz, por si mesma, de operar “sobre essas novas orações com os recursos próprios do nosso sistema ‘computacional’ de produção e interpretação de seu cérebro (outra metáfora chomskyana)” (Franchi; Müller, 2006, p. 24).

³⁶Necessário distinguir norma-padrão e norma culta. A norma-padrão “corresponde ao conjunto de *prescrições idealmente propostas*, no sentido de que constituem normas de como a língua, em contextos formais, *deve ser*; caracteriza-se assim como “norma ideal” como hipótese de uso aceitável [...]” (Antunes, 2014, p. 68). A norma culta, “ao contrário, aplica-se *aos usos reais*, isto é, aos usos observados e atestados nos discursos orais e escritos efetivados por *usuários urbanos*, de *escolaridade mais alta*, em *situações de monitoramento* [...]” (Antunes, 2014, p. 69).

Em resposta à indagação que inicia esta seção, pode-se afirmar que *são muitos os tipos de gramática*, sobrepondo-se a necessidade de se conhecer as suas principais abordagens, pelo menos aquelas que se fazem mais presentes nos eventos comunicativos cotidianos. (Re)conhecer os diferentes tipos de gramática e a forma como eles se articulam com as concepções de língua impõe ao professor o desafio de refletir sobre o seu papel na manutenção de equívocos e preconceitos relativos aos usos linguísticos, que não raro são reduzidos às noções de certo e de errado. Sem esse entendimento, o ensino de língua materna continuará, em muitos aspectos, a ser confundido com o ensino de regras gramaticais, em prejuízo de práticas que coloquem em questão as diferentes formas de pensar e ensinar a língua.

Língua

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua (Bagno, 2007b, p. 10).

No ensino de português, seja de maneira consciente ou não, esclarece Antunes (2003), é a concepção de língua assumida pelo professor que orientará a sua prática. São os princípios teóricos que alicerçam tal concepção que nortearão, a um só tempo, o modo como percebe os fatos linguísticos e a forma como conduz a sua prática pedagógica. Por ser assim, “desde a definição dos objetivos [...] até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem” (Antunes, 2003, p. 39). Isso considerado, apresentam-se, a seguir, a articulação entre as principais concepções de língua e as de gramática.

Nos termos de Possenti (1996, p. 74), a língua corresponde, para a gramática normativa, “às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio”. É principalmente essa perspectiva que serve como modelo nas sociedades que fazem uso da língua escrita, razão por que não raro é tomada como a própria representação da língua. Conhecida por denominações como “norma culta” ou “variante padrão” ou “dialeto padrão”, a abordagem gramatical normativa serve-se de autores clássicos da literatura – cujas obras expressam a boa escrita e, por conseguinte, o bom falar – para legitimar essa representação.

A gramática descritiva, ao contrário da gramática normativa, “encara – considera um fato a ser descrito e explicado – a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação” (Possenti, 1996, p. 75-76). Significa dizer que esse enfoque considera que todas as expressões linguísticas pertencem à língua, e como tal devem ser descritas e explicadas, haja vista que uma expressão dada como errada para o registro culto, por exemplo, pode ser adequada a outro.

A gramática internalizada, por seu turno, abrange “a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado [...]” (Travaglia, 2009, p. 28), mas, diferentemente das duas concepções anteriores, não se ocupa de normatizar, descrever ou explicar os usos linguísticos. O autor acrescenta que, ao contrário, é ela mesma objeto de estudo, de modo particular da gramática descritiva, “[...] que é tanto melhor quanto mais for capaz de explicar o que os falantes sabem” (Possenti, 1996, p. 72).

Do aqui exposto, pode-se afirmar que compreender a articulação entre as gramáticas normativa, descritiva e internalizada e a língua se mostra fundamental para o processo ensino-aprendizagem de língua materna. Ao compreender o modo como se desenvolve essa articulação, o professor passa a valorizar tanto a norma culta quanto as demais variações linguísticas, o que pode resultar em abordagens pedagógicas mais condizentes com a diversidade e complexidade dos usos linguísticos. Sem uma perspectiva crítica sobre o funcionamento da linguagem, mantêm-se equívocos e preconceitos que caracterizam o tradicional ensino de português.

Considerações finais

Retomando-se os três excertos que compõem epígrafes neste texto, observe-se que eles emolduram um quadro no qual o ensino de língua materna tem privilegiado a construção de saberes sobre as regras gramaticais. Trata-se de uma tradição – há muito denunciada pelos estudos linguísticos – que se mantém inerte ao fato de que tais regras ignoram o funcionamento da linguagem, principalmente quanto ao processo de evolução que o caracteriza. Em nome de uma “norma culta”, orientada para o “bem escrever” e para o “bem falar”, negligenciam-se outras variedades linguísticas e, mais que isso, negligencia-se a verdade de não haver tão somente a gramática normativa.

A compreensão das diferentes concepções de língua e gramática, assim como a forma como elas se relacionam, é fundamental para o modo como o professor de língua materna conduz a sua prática. Essa compreensão, ao reverberar no ensino e na aprendizagem, pode abarcar o comportamento dos alunos nos mais diversos eventos comunicativos. Se o professor insiste em legitimar a gramática normativa, reduzindo os usos linguísticos às noções de certo e de errado, não apenas nega ao aluno o acesso a outras abordagens gramaticais, como também contribui para a manutenção da visão de língua como um sistema homogêneo e imutável.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5).
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007 a.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa”. In: AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996. p. 107-156.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Betania Barbosa da Silva Lima³⁷

Marcia Tavares³⁸

Resumo

Este texto reflete sobre a participação familiar na formação do leitor literário na Educação Infantil. É um recorte teórico de uma pesquisa de doutorado que investiga as práticas de leitura literária desenvolvidas em uma instituição federal de Educação Infantil e sua repercussão no contexto familiar de crianças egressas. Como modalidade artística, dado o tratamento criativo, lúdico e estético que envolve palavras e imagens, a literatura infantil encanta, sensibiliza, favorece a ampliação das experiências infantis e a formação humana, por isso é tão necessária às crianças, cabendo à escola e à família favorecê-la.

Palavras-chave: Formação do leitor literário; Literatura infantil; Família.

Abstract

This text reflects on family participation in the formation of literary readers in Early Childhood Education. It is a theoretical excerpt from doctoral research that investigates the literary reading practices developed in a federal Early Childhood Education institution and its impact on the family context of graduating children. As an artistic modality, given the creative, playful and aesthetic treatment that involves words and images, children's literature enchants, sensitizes, favors the expansion of children's experiences and human formation, which is why it is so necessary for children, and it is the responsibility of the school and the family favor her.

Keywords: Literary reader training; Children's literature; Family.

Introdução

A formação do leitor literário ainda se apresenta como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Como arte, a literatura deve proporcionar ao sujeito leitor uma relação prazerosa com o texto, articulada com a capacidade de perceber o mundo de forma crítica. Porém, a leitura, notadamente a literária, na maioria dos contextos, tem sido esvaziada da sua real função: a estética. O desafio é oportunizar às crianças, desde a mais tenra idade, o contato com essa arte. Ainda que isto aconteça de maneira mais intensa e intencional na escola, não deve ser uma prática realizada apenas nesse local, mas deve haver um esforço coletivo no qual a família também desempenha um importante papel.

³⁷ Doutoranda em Linguagem e Ensino (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande). É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Campina Grande. Possui experiência na área de Educação Infantil, com pesquisas nos seguintes temas: inclusão e literatura infantil.

³⁸ Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nas seguintes áreas: Literatura Infantil e Juvenil, Ilustração do Livro Infantil, História em Quadrinhos, Literatura no Ensino Infantil e Fundamental. É editora chefe do periódico Revista Leia Escola do PPGLE da UFCG. Líder do grupo de pesquisa Abordagens do Texto Literário na Escola.

Nesse viés, considerando que também cabe à família, ao lado da instituição escolar, favorecer o convívio das crianças com as histórias contadas, os livros literários e sua leitura, busca-se, neste artigo, refletir sobre a participação familiar na formação do leitor literário na Educação Infantil, em concomitância com a escola. Para tanto, o texto está apoiado teoricamente nos estudos de Parreiras (2009), Arena (2010), Colomer (2017), Reyes (2010), Riter (2009), Andruetto (2017), Balça, Azevedo e Barros (2017), entre outros. Nessa direção, organiza-se em duas sessões: a literatura infantil: arte que encanta, diverte e humaniza; e a participação da família nas práticas de leitura literária na Educação Infantil.

A literatura infantil: arte que encanta, diverte e humaniza

Refletir a respeito da participação da família na formação do leitor literário na Educação Infantil demanda, inicialmente, tratar, de maneira breve, do que é literatura infantil, o que possibilitará melhor entender os porquês de sua relevância nas vivências lúdicas e leitoras das crianças desde os seus primeiros anos de vida.

Entre as diferentes formas de expressão desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, destacamos a literatura infantil, linguagem artística muito atrativa, sobretudo pelo jogo lúdico, característico da infância – fase na qual a brincadeira é, para a criança, a sua principal atividade (Amarilha, 1997). Como modalidade artística, através de um tratamento criativo, lúdico e estético, a literatura infantil ainda “provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, com as figuras de linguagem e com as imagens” (Parreiras, 2009, p. 22), favorecendo o enriquecimento e ampliação das experiências infantis e, principalmente, a sua formação humana. Para Arena (2010, p. 33), “A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociáveis”.

Nessa direção, faz-se necessário que as crianças convivam, desde cedo, com objetos culturais, como os livros de literatura infantil, para que se apropriem progressivamente das características que demarcam sua humanização. Nesse sentido, por meio da literatura infantil, são refletidas situações emocionais, curiosidades e fantasias, que a motivam a expressar, de forma lúdica, o que está se passando no seu interior – seus medos, anseios, desejos e sua criatividade.

Ao apreciar uma história, a criança mergulha no mundo imaginário e vai se projetando nas cenas e nos personagens, baseada no que conhece, ao mesmo tempo em que vai ampliando esse conhecimento. Dessa forma, o universo imaginário, como destaca Reyes (2010, p. 15), “nos permite ser outras pessoas e nós mesmos [...] e decifrar a nós mesmos desse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de nossa ‘humanidade comum’”. Além disso, o convívio com os livros literários também contribui para estimular o exercício da mente, a percepção do real em seus muitos significados, a consciência de si em relação ao outro e também promove o conhecimento da língua – fatores que, por si sós, já deveriam convencer do quão importante e necessário é que ele – o literário – integre as vivências da criança desde cedo.

No entanto, favorecer a apropriação da literatura pelas crianças requer a mediação de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. No espaço escolar, esse papel é exercido principalmente por professores e professoras que, em sua prática cotidiana, devem oportunizar o contato das crianças com os livros literários, lendo e estimulando a leitura com as crianças. Todavia, a formação leitora da criança não deve estar apenas condicionada à escola, ainda que os pequenos vivenciem nesse local as práticas leitoras de modo mais sistematizado.

É importante que a família seja incluída nesse processo, considerando que a educação e cuidados da criança devem ser compartilhados. Cabe a esta, ao lado da instituição escolar, favorecer o convívio da criança com as histórias contadas e com os livros literários e sua leitura, posto que “submergir as crianças em um mundo onde os livros existem implica a participação de toda a comunidade educativa” (Colomer, 2017, p. 97), o que necessariamente inclui as famílias.

A participação da família nas práticas de leitura literária na Educação Infantil

Desde o momento em que as crianças são concebidas até estarem prontas para ler autonomamente, há um longo caminho a ser percorrido, o que necessariamente requer a presença e o acompanhamento de um adulto (Reyes, 2010). No prefácio do livro *A formação do leitor literário em casa e na escola* (2009), de Caio Riter, Eny Maya reflete sobre o caminho percorrido pela criança antes de chegar à escola. Ela esclarece que, ao se tratar da formação do leitor literário, a responsabilidade recai diretamente à escola, porém “no caminho até o portão da escola, por onde andaram os meninos e meninas? Que brincadeiras brincaram, que desafios enfrentaram, que histórias ouviram, que medos viveram, enfim pautaram o caminho desses meninos na formação de leitores do mundo?” (Maya *apud* Riter, 2009, p. 7).

Os questionamentos de Eny Maya provocam uma reflexão a respeito das experiências vividas pela criança com sua família antes de chegar à escola. Muito provavelmente, todas as crianças, quando ainda bebês, já foram embaladas com canções de ninar para dormir e envolvidas em brincadeiras com as palavras, a exemplo das parlendas. Quem nunca presenciou uma mãe, um pai ou uma avó brincando de “Dedo mindinho, seu vizinho...”, ou “Serra, serra, serrador...” com sua criança? Ainda que não tenha consciência de que está introduzindo seu filho ou filha, neto ou neta, no universo literário, a família é a primeira a apresentá-lo à criança, pelo caminho da oralidade, mas também pelo acesso à leitura de livros literários. Essas vivências são relevantes para desenvolver o interesse dos pequenos pela leitura, em um processo constante que começa no seio familiar, é aperfeiçoado na escola de modo sistematizado e tem sua continuidade ao longo da vida, por intermédio das influências culturais, da educação e dos espaços públicos de leitura, como as bibliotecas (Bamberger, 1988).

Nesse sentido, a atitude dos adultos no ambiente familiar, contando histórias, lendo os livros em voz alta ou interagindo ludicamente com a criança, a partir das histórias compartilhadas, é capaz de exercer significativa influência sobre a imaginação e o faz-de-conta, fatores primordiais no seu aprendizado e no seu desenvolvimento integral.

Ler ou contar as histórias que moram dentro dos livros é uma forma de garantir o protagonismo do livro, principalmente no ambiente familiar e escolar (Rosa, 2017). A intenção é que as diversas situações de contato com a arte literária provoquem nas crianças o desejo de conhecer as histórias e de lê-las, e que, mesmo antes de terem autonomia para lerem sozinhas, elas se convertam em leitoras, por serem capazes de entender a função da leitura e as características de sua realização. Por isto a importância de as crianças descobrirem as histórias e os livros em família e de conviverem com estes juntamente com seus familiares, com quem poderão ter ricas experiências que favorecerão as possibilidades de, mais tarde, continuar apreciando esses livros.

Daniel Pennac, em seu livro *Como um romance* (1993), chama a atenção para a importância de os pais lerem para os filhos na infância, posto que, nessa fase, as crianças se apaixonam pelas histórias e pelos livros e adentram um mundo de infinitas possibilidades imaginárias. De maneira poética, o autor narra momentos em que a leitura de um livro para a criança acontece em um contexto de intimidade, livre de cobranças e questionamentos, mas simplesmente como gesto de doação e gratuidade:

[...] aquele ritual de leitura toda noite, à sua cabeceira, quando ele era pequeno – hora certa e gestos imutáveis – tinha um pouco de prece. [...] Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a menos cumulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas. Não se confessava falta alguma, não se pensava na graça de um quinhão de eternidade, era um momento de comunhão entre nós, a absorção do texto, um retorno ao único paraíso válido: a intimidade. Sem saber, descobríamos uma das funções essenciais do conto e, mais amplamente, da arte em geral, que é impor uma trégua ao combate entre os homens. O amor ganhava pele nova. Era gratuito. [...] A gratuidade, que é a única moeda da arte. (Pennac, 1993, p. 11-12).

Ao retratar o processo de iniciação da criança no mundo da leitura, Pennac mostra a relevância do incentivo e da participação dos pais para que os filhos, em outras fases da vida, possam dar continuidade a essa experiência iniciada na infância. Quando isto acontece com frequência, os vínculos de intimidade entre a criança e os livros literários, criados durante essa partilha das histórias, podem permanecer, mesmo quando a criança já sabe ler autonomamente.

É importante destacar que as famílias, diferentemente dos professores, podem não possuir conhecimento acerca da literatura infantil e do que esta representa para a criança. São os professores que, em sua formação inicial e continuada, estudam a respeito dos benefícios da arte para o homem e, portanto, quem primeiro precisa compreender que a literatura infantil “é o alimento primordial para o imaginário infantil, fornecendo matéria-prima para os jogos de faz-de-conta”, e que, como arte, propicia o acesso à cultura e ao conhecimento e contribui para a formação humana e leitora da criança, o que evidencia a sua importância no cotidiano dela (Faria, 2004, p. 55).

Assim, os conhecimentos dos professores e professoras são fundamentais não apenas para as crianças, já que as técnicas e estratégias de que dispõem favorecerão a aproximação, interação e compreensão dos textos literários por elas, mas também para as famílias, que, a partir das orientações desses profissionais, podem se constituir como leitoras e mediadoras de leitura em seus contextos familiares (Balça; Azevedo; Barros, 2017).

Logo, é necessário que a instituição escolar converse com as famílias sobre o processo formativo das crianças, para que possam compreender a importância dos livros de literatura infantil e qual o sentido de sua leitura com elas. O diálogo escola-família poderá favorecer o entendimento de pais, mães e outros familiares de que a partilha das histórias e dos livros, revestida de emoção e afeto, favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e promove a vivência do prazer estético. Como adultos, partícipes da interação junto à criança, eles também podem se encantar com as obras literárias, fruindo-as com base em seu caráter artístico.

Aproveitar o momento da leitura para se divertir e construir laços afetivos e aprendizagens significativas é relevante tanto para a criança quanto para a família. “Essa relação emocional, de afeto, é por um lado facilitada pelos laços particulares que unem a criança e a família; todavia, nessa relação é introduzido o objeto livro. E, assim, pensamos que essa tripla relação tem de ser nutrida” (Balça; Azevedo; Barros, 2017, p. 716). Pais e mães leitores são exemplos a serem imitados pelos filhos e filhas, pois se tornam modelos para as crianças, as quais, a partir das suas ações com o livro, do seu manuseio e da leitura, vão se apossando das características desse objeto cultural e se formando enquanto leitoras. Seja como mediadoras ou como modelos, as famílias poderão marcar intensamente a relação da criança com os livros e com a leitura literária.

Balça, Azevedo e Barros (2017) salientam ainda que, desde que nasce, a criança pode ter livros de diversos materiais (pano, plástico, entre outros), de cores e formatos distintos. Inicialmente, estes serão vistos como brinquedos e, mediante a sua exploração de forma lúdica e a observação das ações dos adultos, ela vai tendo acesso aos primeiros comportamentos leitores. Ao passo que vai crescendo, a família poderá apresentar outros tipos de livros, com diversos temas do interesse da criança, como, por exemplo, aqueles sobre animais. Assim, a presença dos livros no ambiente onde a criança vive é fundamental, daí ser interessante que seja apresentada com esse objeto cultural desde o nascimento (Riter, 2009; Elias José, 2009; Rosa, 2017).

Compreendemos o quão importante para as crianças é a presença de livros em casa, mas esta não é a realidade da maior parte das crianças brasileiras. A maioria das famílias é pouco letrada literariamente e não tem dinheiro para comprar aquilo além do essencial; e mesmo as que têm, optam por adquirir outros produtos. As crianças oriundas das famílias de baixa renda, com menor poder aquisitivo, certamente não terão as mesmas condições quando se trata da aquisição de livros. Não apenas quanto a isto, mas também quanto a outras questões: a falta de tempo para atenção, diálogo, brincar, ler um livro ou contar uma história, fazer um passeio, entre outras. As necessidades impostas pela sobrevivência chegam a exigir de pais e mães dupla jornada de trabalho, diminuindo, assim, o tempo para se dedicarem aos filhos.

Essas questões não podem ser ignoradas, pois, embora saibamos que as primeiras experiências de leitura deveriam acontecer no âmbito familiar, temos que considerar os diversos contextos socioeconômicos e culturais que as crianças vivem (Sarmiento, 2018). Não são todas que nascem em um lar onde presenciam os pais lendo, vivenciando práticas leitoras. Nesse sentido, “uma escolarização insuficiente pode ser uma das causas dessa situação, porém não podemos imaginar que ler seria algo espontâneo para os que foram escolarizados. A ausência de livros e a distância representam obstáculos” (Petit, 2013, p. 32). Assim, o pouco envolvimento nesse processo não deve ser visto como irresponsabilidade ou falta de interesse por seus filhos, pelos livros e sua leitura. Muitas vezes, essa situação está atribuída aos seus contextos de vida, que podem ser atravessados pela falta de tempo, pelo desconhecimento acerca da importância da leitura literária e até mesmo pela falta de escolarização – questões de ordem social, econômica e política.

Esses fatores impulsionam ainda mais a pensar sobre a responsabilidade da escola. Quando as crianças não trazem a experiência com os livros de seu ambiente familiar, cabe àquela ser espaço para a mobilização de práticas de leitura literária, pois “para quem não provém de um espaço familiar leitor, diminuir essa brecha é uma tarefa que só se resolve na escola” (Andruetto, 2017, p. 127). Assim, além de promover o acesso da criança aos livros de literatura e promover a sua leitura no contexto escolar, a escola também precisa encontrar meios de envolver as famílias, mesmo diante de todas as adversidades.

Para envolver os adultos, é necessário realizar um trabalho que favoreça a compreensão sobre a necessidade e a importância dos livros para as crianças. Mesmo não se tratando de um trabalho profissional, como é o caso do professor, as famílias necessitam de alguns conhecimentos a respeito dos livros, sobre como podem fazer a mediação da leitura junto às crianças, bem como no que diz respeito à escolha de livros que possuam qualidade literária (Balça; Azevedo; Barros, 2017; Baptista, Petrovitch; Amaral, 2021).

Familiares e professores precisam compreender seus papéis para que possibilitem às crianças experiências com a literatura infantil de maneira lúdica e enriquecedora, contribuindo, assim, para a sua formação leitora. Ao se aliarem e reconhecerem suas corresponsabilidades, se fortalecem numa atividade de colaboração e, ao invés de simplesmente esperar a atuação da outra, as duas instâncias (família e escola) se mobilizam no cuidado e educação das crianças (Bondioli; Mantovani, 1998). Portanto, por diferentes e consistentes motivos, promover o contato e o convívio constante da criança com a literatura infantil é necessário e indispensável para sua formação humana, cabendo

à escola e à família, em concomitância, favorecê-los, mediá-los e oportunizar práticas de leitura literária, apreciação e fruição estética.

Considerações finais

Como arte, a literatura proporciona ao sujeito leitor uma relação prazerosa com o texto, articulada com a capacidade de perceber o mundo de forma crítica. Nesse sentido, tanto a escola quanto a família precisam favorecer o contato das crianças com os livros literários e com as práticas de leitura literária, tendo em vista que “a formação do leitor literário se encontra na fusão entre dois projetos simultâneos: o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida cotidiana, no interior da escola” (Arena, 2010, p. 40).

Assim, se faz necessário atentar para a participação e contribuição da família, considerando que também cabe a ela, ao lado da instituição escolar, favorecer o convívio da criança com as histórias contadas e com os livros literários e sua leitura para que se aproprie das características e riqueza que a literatura oferece.

Referências

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução.** Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. et al. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- BALÇA, Â. M. F. M. P.; AZEVEDO, F. J. F.; BARROS, L. M. F. R. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, set./dez. 2017.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** 4. ed. Tradução de Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1988.
- BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. Livros de literatura para a primeira infância: questão da qualidade. **Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1. n. 8, 2021, p. 10-23. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FARIA, V. L. B. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p. 49-59.
- JOSÉ, E. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Wernec. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** Tradução de Cecília Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.
- RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.
- ROSA, S. **Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- SARMENTO, T. A criança entre-lugares: na família e na escola. In: FILHO, A. J. M.; DORNELLES, L.V. (org.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 47-70.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025