



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Resenha Crítica do Fórum Permanente

Linguística Geral para o letramento intercultural & intermodal

Fernanda Silva de Oliveira

Rio de Janeiro

Agosto/2025

Desde o último século, a educação escolar brasileira tem sido objeto de dezenas de políticas e programas, em esferas nacional e regionais, destinados a erradicar a exclusão escolar e a assegurar o direito universal de acesso à escrita alfabética e à cultura letrada (...). Apesar de todo o processo de desenvolvimento pelo qual a sociedade brasileira tem passado desde as duas últimas décadas, suas escolas ainda não conseguiram superar sua incapacidade de prover acesso à escrita a certos segmentos sociais que, historicamente marginalizados no país, seguem na condição de fracasso de aprendizagem, permanecendo, seja na condição de absoluto analfabetismo, seja na de analfabetismo funcional (SENNÁ, 2019, p.169).

Escolhemos as palavras de Senna para abrir esta resenha crítica porque elas nos ajudam a refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua materna em contextos diversos de inclusão, nos quais se vêm verificando insucessos recorrentes na formação de leitores e produtores de textos no campo da língua escrita alfabética. Tal situação decorre da manutenção de um ensino artificial que perpetua um modelo excludente, ainda que disfarçado por meio do amplo acesso à escola na educação básica, conforme assegurado pela legislação nacional. No entanto, ao analisar mais profundamente o cenário educacional brasileiro, torna-se impossível não perceber as dificuldades geradas pela democratização em contextos marcados por desigualdades. Essa realidade, infelizmente, possui raízes históricas profundas em nosso país.

Ao revisitarmos a nossa história, encontramos um período em que apenas homens brancos e membros da elite tinham amplo acesso à educação formal. Mulheres, trabalhadores braçais, negros e pessoas pobres não tinham qualquer chance de ingressar em uma instituição de ensino. Esse passado certamente ajuda a compreender a segregação educacional ainda presente em várias regiões do país – um fato que não podemos ignorar ao analisarmos os dados que mostram nossa realidade atual. Estudantes de baixa renda e negros tendem a apresentar os menores índices de aprovação, maior discrepância entre idade e série e representam grande parte daqueles que abandonam a escola antes de completar os últimos anos da Educação Básica.

Traçar a trajetória histórica da educação brasileira para compreender o momento atual é fundamental ao abordar o ensino de língua materna, pois não podemos ignorar que desde o seu período inaugural, a educação formal, que incluía estudos de gramática, retórica e poesia, tinha um caráter exclusivo. Ela oferecia aos privilegiados uma noção idealizada da língua, caracterizada pelo bom gosto literário e pelo purismo linguístico.

Em outras palavras, tratava-se de uma formação voltada para a elite. Assim, manter um certo prestígio linguístico também assegurava a preservação do status social.

A partir da segunda metade do século XX, contudo, o panorama da educação no Brasil sofre uma mudança considerável. Durante a década de 1960, a escola torna-se mais democrática e passa a acolher estudantes de classes menos favorecidas, modificando o cenário educacional nacional. Além do expressivo aumento na quantidade de alunos matriculados, eles introduzem uma diversidade linguística anteriormente pouco observada ou ouvida nos ambientes de ensino formal. Ou seja, os estudantes das classes populares utilizavam uma fala que se distanciava bastante daquele padrão mais privilegiado, ensinada nas escolas.

A transformação do cenário escolar no Brasil trouxe diversos fatores que contribuíram para a precarização da qualidade do ensino. Salas de aula lotadas, ausência de professores qualificados, o uso exclusivo do livro didático como principal fonte de aprendizado e a lacuna entre a língua falada pelos estudantes em seus ambientes familiares e a linguagem ensinada são elementos que ajudaram a gerar o insucesso escolar. Além disso, a língua padrão não é apresentada aos alunos como uma variação adicional da Língua Portuguesa ou como uma variedade diferente, mas sim como uma forma superior, considerada correta e única capaz de promover outros conhecimentos e que deve ser preferida. Dessa maneira, o jeito de falar dos estudantes passa a ser alvo de correções constantes e preconceitos. Assim, o estudo da língua acaba se tornando um instrumento de opressão, contrariando os princípios de uma escola verdadeiramente democrática.

Ao longo do século XX, o cenário educacional brasileiro demanda atenção. Motivados pelo reconhecimento do elevado índice de reprovações e evasão escolar, estudiosos e pesquisadores começam a investigar as metodologias adotadas para o ensino da língua materna, que eram consideradas tradicionais e excludentes. O ensino prescritivo da gramática passa a ser questionado e percebido como um fator de exclusão social, pois não leva em conta a linguagem falada pelos estudantes. Nesse período, ganha destaque no Brasil uma visão de leitura e escrita como práticas de linguagem que se aproximam das formas utilizadas na sociedade (FARACO, 2006).

O final do século XX inaugura uma nova era para o ensino de língua materna (SENNÁ, 2019, p. 27). Ensinar Língua Portuguesa na escola passa a ter como objetivo a promoção do letramento do aluno, tornando-o capaz de usar a escrita e a leitura de modo competente e adequado nas mais variadas situações da língua em uso.

Ao término do século XX, inicia-se uma nova fase no ensino da língua materna. Ensinar Língua Portuguesa nas escolas passa a ter como meta o desenvolvimento do letramento do estudante, capacitando-o a utilizar leitura e escrita de forma eficiente e correta em diversas situações de comunicação na língua.

Porém, várias pesquisas e dados de avaliações nacionais da Educação Básica em nosso país mostram que a mudança de direção não trouxe melhorias significativas. Assim, estudos como os apresentados nas sessões do Fórum Permanente são essenciais e oportunos. A escolha dos textos demonstra o quanto a discussão sobre letramento e alfabetização ainda pode se expandir. Segundo Senna (2025), essa não é uma questão isolada na educação brasileira; pelo contrário, é uma realidade comum em todos os países que adotam modelos semelhantes de inclusão escolar, tanto dentro quanto fora de áreas específicas como a educação especial. No entanto, a condição do povo brasileiro enquanto como sujeitos da escrita alfabética, assim como outros países que passaram por longos períodos de colonização europeia, tem particularidades únicas. Essa singularidade surge da convivência entre diversas culturas e identidades, influenciando profundamente tanto a forma como esse povo se relaciona com a língua escrita quanto a maneira como ela é representada enquanto fenômeno gramatical.

Sabemos, portanto, que não há sentido em continuar ensinando a língua com o foco exclusivo no conhecimento voltado para si mesmo e, pior ainda, repeti-lo todos os anos ao longo da trajetória escolar do estudante. Insistir nesse modelo é manter o investimento em um ensino inócuo e, por consequência, em um sistema escolar que silencia, segrega e exclui.

Diante disso, refletir neste fórum sobre como os estudos de letramento e alfabetização se realizam e cumprem seu papel social é trilhar um caminho repleto de obstáculos, mas também de possibilidades. Talvez essa seja a sensação de todos os sujeitos que enxergam na escola uma oportunidade de transformar suas trajetórias, fortalecendo a ideia de que é possível construir um ensino eficaz, com práticas metodológicas voltadas à aquisição e expansão das habilidades linguísticas na formação de pessoas que não apenas reproduzem discursos já existentes, mas que também aprendem a respeitar e criar novas formas dinâmicas de expressão.

Por essa razão, o trabalho organizado pelo professor Luiz Antonio Gomes Senna se mostra valioso, pois oferece a professores e estudantes de Educação um conjunto de textos que dinamizam a discussão, suscitam a reflexão e valorizam novas formas de

conduzir e pensar o ensino em nossas escolas. Vejamos a seguir os textos apresentados nas sessões do Fórum Permanente.

O texto de abertura desse processo de reflexão é *Os estudantes da EJA*, de Maria do Socorro Martins Calháu que apresenta uma análise aprofundada sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles em classes de alfabetização. A autora aponta que grande parte desses estudantes é composta por migrantes, principalmente nordestinos, vindos de áreas rurais e marcados por uma forte exclusão social, econômica e cultural (CALHÁU, 2020, p.26).

De acordo com ela, esses alunos chegam às escolas com baixa autoestima, identidades fragmentadas e conhecimentos baseados em culturas orais, o que entra em conflito com o modelo de “aluno ideal” da ciência moderna — cartesiano, abstrato e letrado — ainda predominante no sistema escolar. Essa incompatibilidade cultural faz muitos se sentirem inadequados, reforçando a estigmatização do analfabetismo e levando à evasão escolar.

A estrutura atual da escola, criada para um propósito específico, faz com que os estudantes — especialmente jovens, adultos e idosos — não se sintam representados nesse ambiente muitas vezes excludente, onde se usa uma linguagem distante do cotidiano deles. Como pontua Calháu (2020, p. 105),

Tais sujeitos são, conseqüentemente, excluídos da possibilidade de se relacionarem competentemente com a escola e o saber por ela produzido, e então, poderem ser incluídos. Isto porque embora o enunciado da Verdade Absoluta, proferido pela Ciência Moderna já esteja sob suspeita há muito tempo, a Escola, com seus currículos e rituais, ainda é Moderna, ainda não reconheceu a crise, não ingressou numa perspectiva mais crítica, não se (re)fez com a contemporaneidade, não redefiniu seu sujeito cognoscente para si mesmo e para os professores.

A maior parte dos alunos da EJA enfrentou grandes dificuldades e experiências difíceis ao longo de suas vidas, devido à sua condição de pertencente a uma classe social mais desfavorecida e às diversas formas de exclusão que sofreram. Esses desafios deixam marcas profundas que podem prejudicar o progresso acadêmico. Chegam à escola com uma variedade de conhecimentos, bastante distintos daqueles ensinamentos disponíveis na instituição, e muitas vezes esses saberes não recebem o reconhecimento merecido. Quanto a isso, Calháu (2020, p. 77) ressalta:

É muito comum encontrarmos uma caracterização de estudante adulto, não alfabetizado, desprovido de vida real, pessoas que parecem não habitar o mesmo mundo que o nosso, e que são descritas quase sempre como pessoas excluídas do tecido social, como se isso fosse possível. Na realidade, trata-se de pessoas que possuem uma baixa autoestima e uma identidade deteriorada e fragmentada por uma forma de exclusão que é fruto da enorme injustiça social vigente e de preconceitos historicamente arraigados.

Nesse sentido, o modelo de escola existente não se adapta aos estudantes; ao contrário, eles precisam se ajustar à sua estrutura, seja ela física ou pedagógica. Surge então a questão: como, na prática, podemos transformar essa situação, considerando que há bastante tempo se reconhece que o modelo escolar atual não funciona e contribui para a exclusão, especialmente dos mais pobres? Sabe-se que as escolas devem valorizar as experiências e vivências culturais dos alunos, sobretudo aqueles da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Promover o diálogo na sala de aula permite entender os obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem e, ouvindo seus relatos, fica possível compreender as expectativas desses estudantes ao chegarem à escola da EJA. Assim sendo, a escola precisa ser um espaço acolhedor.

Além disso, Calháu também questiona a visão histórica do analfabeto como alguém “deficiente” ou “doente” e propõe valorizar os conhecimentos adquiridos por meio da experiência de vida, não como uma forma de caridade, mas como uma estratégia de inclusão e diálogo entre saberes. Baseando-se em autores como Hall, Foucault, Bruner e Bezerra, a autora argumenta que a alfabetização deve ir além do ensino mecânico da leitura e escrita, promovendo o letramento — a compreensão crítica das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita — e levando em consideração os modos narrativos de pensar.

Em síntese, ela defende que o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma “anomalia a ser consertada”, mas um indivíduo completo, com conhecimentos legítimos. Para sua integração na escola, é necessário romper com modelos excludentes e abrir espaço para diferentes formas de produzir e compartilhar saberes.

Nesse contexto, ao refletir sobre o ensino de língua, é importante também considerar que todos devem ter iguais oportunidades de acesso ao conhecimento. Estudar, analisar e observar de que forma a língua se sustenta e fortalece os processos de interação vai além da ideia de que há grupos exclusivos e privilegiados. Assim, algumas questões surgem imediatamente durante essa reflexão: como abordar a educação linguística sob a

ótica da Educação Inclusiva? O que deve ser valorizado? Como promover uma educação linguística que seja verdadeiramente inclusiva?

Considerar a implementação da educação linguística no âmbito da escola inclusiva implica valorizar o domínio do uso da língua por parte do estudante durante as interações, bem como suas concepções linguísticas, os contextos e as formas que cada indivíduo traz consigo. Dessa maneira, as ações pedagógicas escolares ajustam-se às demandas dos falantes que ingressam na instituição com o objetivo de organizar seus conhecimentos relativos à língua materna e de promover a formação ética do cidadão.

Para tanto, é imprescindível que não ignoremos a realidade que nos cerca. Estamos vivenciando um período de crescente globalização, no qual a diversidade desempenha papel fundamental na vida das pessoas, possibilitando experiências significativas que contribuem para ampliar sua compreensão do mundo ao seu redor. Assim, tem-se observado uma mudança profunda no cenário social, cultural e linguístico mundial, marcada por uma comunicação intercultural sem precedentes.

Contudo, essa comunicação intercultural, que se tornou tão comum através das plataformas digitais na internet, ainda encontra obstáculos em muitas das escolas de nosso país, caracterizadas por sua pluralidade e diversidade linguística-cultural. Pode-se afirmar que o Brasil apresenta uma variedade cultural e linguística acentuada em vários ambientes, o que poderia trazer inúmeros benefícios; no entanto, estamos indo na direção oposta dessa realidade ao negar a importância da singularidade de contextos multilíngues, seja pela falta de políticas públicas voltadas às necessidades dessas instituições de ensino ou por outras inadequações estruturais.

Nesse percurso, Colin Baker e Wayne E. Wright, por meio do texto “Bilinguismo: Definição e distinções” (2017), do livro “Fundamentos da educação bilíngue e do bilinguismo”, nos convidam a refletir sobre as diferentes formas de conceber o bilinguismo, além de nos fazer pensar na própria realidade linguística do nosso país.

De acordo com os autores, diversos estudiosos têm dedicado atenção ao conceito de bilinguismo, resultando em múltiplas definições que apresentam distintas características e critérios para entender essa habilidade. Isso ocorre porque, conforme Baker e Wright (2017), a língua não pode ser compreendida isoladamente do contexto social. Uma análise apenas linguística da competência bilíngue é insuficiente, pois a comunicação envolve não só a estrutura da língua, mas também quem fala, o que diz, para quem e em quais circunstâncias. Assim sendo, o ambiente social onde as línguas são usadas torna-se fundamental para compreender o fenômeno do bilinguismo.

Nesse sentido, Baker e Wright (2017, p.2) apontam que classificar alguém como monolíngue ou bilíngue não é uma tarefa simples. Para isso, é necessário avaliar o contexto no qual o bilinguismo se manifesta e também refletir sobre quem realiza essa classificação e quais aspectos devem ser considerados na identificação de um indivíduo como bilíngue.

Além disso, nem sempre julgar ou ser julgado como falante bilíngue exige domínio completo das quatro habilidades comunicativas — ouvir, falar, ler e escrever. Por isso, a pergunta "Você é bilíngue?" precisa ser acompanhada de uma outra questão: "Em quais habilidades?", já que alguns bilíngues podem falar uma língua sem necessariamente escrevê-la ou lê-la na mesma fluência. Outros podem compreender uma língua por meio da leitura ou audição de outro falante, mas ter dificuldades em produzir na mesma língua (BAKER; WRIGHT, 2017, p.4).

Portanto, a afirmação de que falantes bilíngues possuem igual domínio em ambos os idiomas se mostra insustentável, uma vez que dificilmente eles empregam suas duas línguas na mesma situação comunicativa ou com as mesmas pessoas. Pelo contrário, esses falantes utilizam suas línguas em contextos distintos e com diferentes interlocutores.

Diante dessa realidade, é imprescindível que as instituições de ensino promovam uma pedagogia multicultural, voltada para as diversas crenças, valores, práticas alimentares, manifestações culturais e línguas presentes entre os estudantes. Reconhecemos os desafios enfrentados por crianças pertencentes a minorias linguísticas em ambientes educacionais caracterizados pela diversidade linguística, especialmente nas regiões de fronteira. Também temos ciência das dificuldades que os docentes encontram ao lidarem com o modelo de sala de aula multilíngue, frequentemente distinto daquele previsto na formação acadêmica. Tais circunstâncias estão enraizadas em uma concepção equivocada, herdada de uma trajetória marcada por políticas linguísticas uniformizadoras, que dificultaram o reconhecimento do Brasil como um país bilíngue ou multilíngue. Como consequência, as línguas trazidas pelos imigrantes não foram amplamente difundidas nem incorporadas à identidade cultural nacional.

Considerando esses desafios, é fundamental que as instituições de ensino brasileiras se empenhem em superar uma narrativa distorcida acerca do panorama linguístico brasileiro, o qual foi marcado por práticas repressivas contra línguas indígenas e de imigrantes. Dessa forma, é necessário proporcionar apoio às crianças que vêm progressivamente ingressando no sistema escolar brasileiro, a fim de garantir que não sejam excluídas de uma educação integral. Além disso, é essencial oferecer aos

professores recursos organizacionais e pedagógicos que valorizem a diversidade linguística e cultural presente no ambiente de aprendizagem.

Baker e Wright (2017) continuam no capítulo 4, intitulado *Línguas na sociedade*, apresentando novas perspectivas e destacando uma realidade cada vez mais evidente: os falantes bilíngues estão presentes em todos os países do mundo, abrangendo todas as classes sociais e faixas etárias. Segundo os autores, em termos estatísticos, indivíduos bilíngues e multilíngues representam a maioria da população mundial, com estimativas indicando que esse grupo corresponde a aproximadamente metade ou até dois terços da população global. A quantidade de pessoas bilíngues ao redor do mundo vem crescendo à medida que fatores como viagens internacionais, comunicação de massa, migração e uma economia globalizada contribuem para a formação de uma aldeia planetária (BAKER; WRIGHT, 2017, p. 66)

Assim, este capítulo enfatiza a ideia de que não há língua sem uma comunidade linguística. Como essas comunidades geralmente não vivem isoladas umas das outras, é fundamental analisar o contato entre diferentes grupos linguísticos. O crescimento acelerado da troca de informações e as viagens entre continentes fazem com que as comunidades linguísticas raramente permaneçam fixas. Algumas línguas se fortalecem, como o inglês; outras tendem a diminuir ou até desaparecer. Há também línguas consideradas extintas que podem ser ocasionalmente ressuscitadas, como o manês na Ilha de Man. Assim, Baker e Wright (2017), propõem estudar as comunidades linguísticas, os contatos entre línguas, as mudanças linguísticas e os conflitos ligados às línguas. Isso demonstra que as decisões relativas à educação bilíngue fazem parte de um contexto muito mais amplo. Ou seja, compreender a educação bilíngue exige uma análise das condições das próprias comunidades linguísticas onde ela se aplica.

O capítulo também aborda sobre a abordagem sociolinguística, que consiste no estudo da linguagem em conexão com grupos sociais, classes econômicas, etnias e outros aspectos relacionais na comunicação. Ele analisa conceitos-chave dessa área, incluindo diglossia, evolução linguística, preservação de línguas, extinção de línguas, revitalização linguística e difusão linguística.

Sob essa ótica, o artigo *Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos Educação inclusiva*, escrito por Luiz Antônio Gomes Senna, apresenta uma fundamentação teórica sobre o conceito de bilinguismo cultural, oferecendo justificativas para a relevância da aplicação desse conceito na formação de professores da educação básica. A discussão é apoiada por dados coletados em campo através de uma pesquisa

que analisou a produção escrita de estudantes do ensino fundamental em uma escola federal.

Os resultados e debates apresentados pelo autor reforçam a importância de usar o conceito de bilinguismo cultural para promover e assegurar direitos universais relacionados à identidade, cultura e língua, especialmente em um país tão multilíngue como o Brasil, que ainda mantém políticas linguísticas predominantemente monolíngues apesar das diversas situações de contato entre línguas presentes em seu território.

Senna (2021) problematiza a violência da colonização e seus efeitos na formação da subjetividade, que é consolidada e incorporada como um referencial social, científico e pedagógico.

No âmbito do esforço de colonização dos povos de periferia, a escola se institui entre eles como instrumento de um projeto civilizatório. Não propriamente no sentido estrito do termo, ou seja, enquanto processo de desenvolvimento de culturas, mas como ferramenta da criação de sujeitos subordinados a certo padrão de civilidade e civilismo. Não se espera, conseqüentemente, dessa escola, contribuição para a subjetividade de direitos, uma vez que a esses povos é, a priori, negada a subjetividade (SENNA, 2021, p.19)

O efeito desse modelo idealizado de subjetividade manifesta-se, por sua vez, por meio de estruturas simbólicas que se formam em torno de conceitos como educação e instrução.

Desse modo, não espaço para o reconhecimento das variações e da criação de significados, o sujeito envolvido na elaboração é deixado de lado. Essa visão valoriza a língua escrita alfabética e se apoia em princípios científicos que consideram a gramatização como a única maneira de entendê-la, sem relacioná-la à linguagem como uma produção do indivíduo que gera conhecimento, e não apenas que o adota. Essa abordagem representa uma negação da subjetividade, pois, com base em conceitos mais atuais voltados para a discursividade, entende-se que toda prática linguística ocorre em um processo intercultural, formado por distintas culturas — sejam elas orais ou científicas — em contextos interativos que promovem movimentos de identificação tanto de forma subjetiva quanto sociocultural.

Assim, entende-se que marcas de identidade e cultura sempre encontram maneiras de se sobrepor aos métodos padronizados de produção do conhecimento em língua escrita. Isso explica, por exemplo, os estados de escrita observados em indivíduos durante o processo de alfabetização, nos quais se percebem características tanto do sistema da

língua oral quanto da língua escrita padrão. Senna (2021) ressalta que, quando línguas entram em contato, também ocorre um fenômeno psicológico envolvendo a interação entre identidade e cultura. Portanto, “toda produção linguística é uma expressão cultural; por isso, todo estado de bilinguismo é um estado de bilinguismo cultural” (SENNNA, 2021, p. 29). Levar a cultura em conta nos processos de formação de leitores e escritores é essencial para compreender a natureza sempre transitória da construção de conceitos na língua escrita, pois essa perspectiva explica como a experiência com a cultura escrita pode ser moldada por princípios variados. Dessa forma, é na condição provisória que os conceitos ganham formas específicas, explicadas no singular e refletidas na singularidade das produções escritas decorrentes de estratégias individuais.

Ao prosseguir nessa trajetória de reflexão, em *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*, Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 14) apresenta a estrutura interna de sua obra e revela sua proposta principal: “A estrutura deste livro consiste na síntese de seus doze capítulos, organizados em doze temas que orientam a proposta da obra, distribuídos em três partes, exatamente as que se indicam como subtítulo do título *A gramática passada a limpo*” (itálico da autora).

Desde o início, percebemos que a proposta da autora difere de qualquer outra gramática já existente. Trata-se de uma obra descritiva, com forte orientação funcionalista, e por isso seu foco principal é a descrição da estrutura gramatical do português brasileiro, fundamentada em um estudo que considera o contexto real de uso da língua.

É importante destacar que, ao longo de toda a obra, a autora incorpora conceitos provenientes da Linguística Funcional, como o de gramaticalização (NEVES, 2012, p. 83), entre outros. Certamente, trata-se de uma contribuição original e única. Neves não apenas discute a língua em si, mas também a analisa com base no modo como ela é realmente utilizada.

Devido à abordagem teórica bastante específica, fundamentada no funcionalismo, acreditamos que a gramática de Neves (2012) não seja adequada para ser incluída no ensino ou nas discussões sobre a língua nas séries iniciais do ensino fundamental ou médio; pensamos que ela é voltada principalmente para o ambiente acadêmico: seu público-alvo são estudantes universitários familiarizados com questões linguísticas. Também pode ser recomendada para professores de língua materna. Por outro lado, essa gramática não é simplista e tampouco tenta restringir a língua a um conjunto rígido de regras. A obra apresenta uma análise baseada em reflexões sobre o uso real da língua.

Para refletir sobre esse ponto, no capítulo 3, intitulado "O funcionamento da linguagem e a gramática da língua", ao discutir a descrição da língua em uso, ou seja, a língua em ação, está implícito que o estudo das estruturas linguísticas se baseia naquilo que elas representam em termos de organização dos recursos linguísticos que desempenham as funções para as quais a linguagem é utilizada.

Seguindo essa linha, podemos identificar algumas lições fundamentais de uma abordagem funcionalista na gramática, conforme aponta Neves (2006, p. 16-17): 1) A linguagem não funciona de forma isolada, mas sim como instrumento para diversos objetivos (Prideaux, 1987). Por isso, ela possui motivações: há uma competição de forças — internas e externas à língua — que, vindas de diferentes direções e com naturezas distintas, buscam equilibrar a estrutura da gramática. 2) A língua (e sua gramática) não deve ser vista ou analisada como um sistema independente (Givón, 1995), alheio às influências externas: embora apresente certa arbitrariedade, ela é ativada por fatores externos diversos. 3) As formas e os processos linguísticos (a gramática) representam meios para alcançar fins específicos, não sendo fins em si mesmos (Halliday, 1994). Em uma comunicação bem-sucedida, esses fins refletem as motivações que os impulsionam.

Nos três princípios, destaca-se a relevância das motivações de uso e das necessidades comunicativas. Esses trechos evidenciam de modo claro a distinção desta obra em relação às demais gramáticas. Neves (2012) não se apoia em generalizações, ela descreve a língua em sua forma natural e não identifica os erros com o objetivo de corrigi-los; aborda os diferentes estados das línguas, analisa a língua em um momento específico, reconhecendo que ela não é estática ou fixa, mas sim flexível e sujeita às suas variações. Como a língua está em constante transformação, uma gramática deve refletir uma nova representação dela a cada instante, e é exatamente isso que esta obra realiza de maneira magistral.

Desse modo, compreendemos que essa gramática pode ajudar a descrever a língua considerando sua heterogeneidade e variação. Com certeza, a gramática de Neves (2012) pode nos proporcionar avanços importantes. Acreditamos que uma descrição linguística completa só é possível quando leva em conta o contexto de uso real, e para isso, apenas o arcabouço teórico da Linguística Funcional é capaz de oferecer suporte adequado.

Seguindo a perspectiva funcionalista, Sebastião Carlos Leite Gonçalves et al (2007), em *Introdução à Gramaticalização*, também ressaltam que a análise dos elementos linguísticos deve considerar o fato de que suas funcionalidades surgem no discurso devido a necessidades pragmático-discursivas, e não apenas por princípios

formais. Isso evidencia que critérios formais são relevantes, mas sem deixar de lado o fato de que a língua evolui, muitas vezes por motivos discursivos, como ocorre com o uso de conectivos. Os conceitos do Funcionalismo indicam que a gramática deve ser encarada como uma estrutura flexível, e a gramaticalização é um conceito teórico que confirma essa ideia.

Segundo Gonçalves et al. (2007, p. 16), "[...] a gramaticalização acontece quando uma unidade linguística começa a adquirir características de formas gramaticais ou, se já possui esse status, sua gramaticalidade é ampliada." Em outras palavras, a Gramaticalização concentra-se principalmente na perda total ou parcial do significado original de certos itens lexicais ou sintáticos, levando-os frequentemente de uma categoria gramatical para outra.

Segundo Gonçalves et al (2007),

Esse se fazer constante da gramática, observável pela variação e pela mudança linguística, bem como pela gramaticalização, um tipo especial de mudança, revela-se em instâncias diversas, como morfologia, fonologia, semântica e sintaxe. Não é, contudo, um privilégio da língua portuguesa. É um movimento contínuo e altamente produtivo em todas as línguas naturais. Pode-se sintetizar esse movimento pelo princípio cognitivo [...] de exploração de velhas formas para novas funções. (GONÇALVES et al., 2007, p. 29).

Com base nessa abordagem, é possível perceber que essas mudanças funcionais demonstram que a língua está em constante transformação. Esse fazer/refazer constante se revela nos diferentes níveis de uma língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Para entender essas transformações que ocorrem por meio da gramaticalização, diferentes pontos de vista são utilizados, dependendo do fenômeno em questão. Para alguns, a gramaticalização é considerada um *processo*; para outros, um *paradigma*; e há também os que a veem como um fenômeno *diacrônico* ou *sincrônico*. Segundo Gonçalves et al. (2007, p. 16), ela é vista como um *paradigma* quando estudada no contexto de uma análise focada na origem e uso de formas e construções gramaticais. Já é considerada um *processo* quando o objetivo é identificar e analisar itens que se tornam mais gramaticais ao longo do tempo. Os autores apontam que a gramaticalização pode ser abordada sob duas perspectivas: a) *diacrônica*, quando o foco está na explicação de como as formas gramaticais surgem e evoluem na língua; b) *sincrônica*, quando o

objetivo é identificar os níveis de gramaticalidade que uma forma linguística alcança em determinado momento.

Essa maneira de perceber e analisar, no entanto, nem sempre é devidamente reconhecida ou considerada no ambiente escolar, principalmente devido às concepções de língua e gramática que são adotadas. Diversos professores assumem a ideia de que a língua é uniforme, constante e representada por um tipo específico de gramática, aquela que, conforme Travaglia (2000, p. 31), “controla o uso da língua em uma sociedade”.

Nesse cenário, o ensino de gramática, geralmente associado a atividades mecânicas, foca em aspectos formais de forma descontextualizada, fragmentada e frequentemente irrelevante para o aprimoramento da capacidade comunicativa dos falantes. Ao seguir esse método, fenômenos emergentes e variáveis, por exemplo, acabam sendo negligenciados, já que se presume que a língua é fixa e que a gramática, enquanto representação desse sistema, é específica e não cobre toda a diversidade da língua na sua realidade.

Certamente, não podemos deixar de valorizar a importância da descrição apresentada por uma gramática normativa, já que ela reflete certos usos específicos. Contudo, enquanto instrumento normativo, ela não pretende abranger todos os usos e funções que as palavras podem desempenhar na língua. É papel do professor, durante o processo de ensino, entender a realidade da língua e orientar uma reflexão sobre seu funcionamento, esclarecendo ao aluno que existem princípios que regulam o uso das palavras, os quais podem ou não estar alinhados com o padrão definido por uma gramática normativa. Os novos usos também criam padrões próprios e representam escolhas diferentes feitas pelos falantes para se comunicarem em diversas situações.

Portanto, as alterações realizadas em uma língua não devem ser encaradas como irregularidades, mas sim como opções adequadas que o falante faz na busca pelo sucesso na comunicação verbal. Cabe ao professor refletir sobre esses aspectos para estimular no aluno a compreensão de que uma língua é dinâmica e funcional.

Neste contexto de reflexão, o livro de Joan Bybee, *Língua, uso e cognição*, vem trazer reflexões e conclusões resultantes de anos de dedicação à pesquisa, realizadas ao longo de várias décadas. Essa trajetória levou-a a incorporar conhecimentos das áreas de linguística e ciências cognitivas, conforme ela própria afirma em suas considerações iniciais. Um dos aspectos centrais abordados na obra refere-se à influência da frequência de uso nas representações mentais e, conseqüentemente, nas mudanças ocorridas na estrutura da linguagem.

Logo no início, no primeiro capítulo intitulado *Uma perspectiva da linguagem fundamentada no uso*, Bybee aborda a visão de linguagem centrada na utilização e sua validade. Considerando que as línguas apresentam simultaneamente regularidade e variação, a autora propõe que uma teoria linguística possa concentrar-se nos processos dinâmicos que geram as línguas e as transformam em sistemas complexos e adaptativos, caracterizados por variação e gradação. A gradação refere-se à transição e às mudanças graduais que dificultam a distinção clara entre categorias linguísticas. Com base nessa abordagem, ela examina como processos cognitivos de alcance geral podem originar os fenômenos estruturais observados na gramática das línguas.

Bybee (2016) reconhece que, apesar das diferenças existentes entre as línguas, há alguns princípios fundamentais comuns em sua formação. A autora demonstra que, mesmo quando os enunciados variam, é possível identificar vestígios de uma estrutura semelhante. Esses princípios levam à reflexão de que fatores que influenciam a língua vão além da estrutura linguística propriamente dita; Bybee (2016) denomina esses fatores como processos de domínio geral, os quais são: “[...] aqueles que podem atuar em outras áreas da cognição humana além da linguagem” (BYBEE, 2016, p. 18).

Para fundamentar a concepção de língua como um sistema complexo e adaptativo, Bybee ilustra essa ideia por meio de exemplos de variação e gradação, como morfemas, certos auxiliares em inglês e a construção *I don't + verbo* (por exemplo, *I don't know X* ou *I don't inhale*). Segundo ela, há gradação presente em todos os níveis linguísticos, sendo esse aspecto fundamental no processamento linguístico, o que evidencia que a língua é influenciada pelo uso, pelo sistema cognitivo e pela experiência. Além disso, a autora referencia o conceito de “construção”, conforme definido por Fillmore et al. (1988), Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001), como uma correspondência direta entre forma e significado que apresenta estrutura sequencial e pode incorporar posições fixas ou abertas. Para Bybee, dado que as construções exibem essa pareação, não se pode afirmar que a gramática consiste em módulos distintos de sintaxe e semântica. Em sua obra, ela considera que os processos responsáveis pela geração da estrutura linguística não são exclusivos da linguagem propriamente dita, mas também aplicáveis a outros domínios cognitivos (domínios gerais). Assim sendo, ela define e analisa processos de domínio geral tais como categorização, *chunking*, memória rica, analogia e associação transmodal. A autora trabalhou com extensos *corpora* orais e escritos das línguas inglesa e espanhola, o que lhe conferiu uma visão tanto ampla quanto precisa acerca das experiências dos usuários com a língua.

O capítulo 11, intitulado *Língua como sistema adaptativo complexo: a interação entre cognição, cultura e uso*, selecionado para debate no Fórum, traz as considerações de Bybee (2016) sobre sua perspectiva na linguística cognitiva, especialmente no que diz respeito à conexão entre o uso da linguagem e a cognição humana. O objetivo é compreender de que maneira a linguagem é empregada e processada pelos falantes e como esses processos afetam a estrutura e o desenvolvimento das línguas.

Como postulado pela autora, quando se trata de propor teorias linguísticas, estas devem ser aplicáveis a todas as línguas e, assim, apresentar atributos que tenham em comum. Diferente do conhecido enfoque gerativista, que entende a linguagem como um sistema estático de princípios gramaticais, a autora identifica a língua como um sistema adaptativo complexo (Bybee, 2016) em que salienta que existe uma interação entre cognição, cultura e uso. Esses três fatores se apresentam como semelhantes em todas as línguas: (i) a natureza da dotação genética humana que possibilita que a língua exista; (ii) os fatores sociais e culturais que permeiam a língua; (iii) o uso da língua sob uma perspectiva funcional.

Bybee (2016) aborda a essência da gramática e da estrutura linguística, sustentando que ela é uma construção mental que reflete a experiência dos falantes com a linguagem. Além disso, a autora argumenta que fatores cognitivos, como a facilidade de processamento e a memorização de padrões linguísticos, influenciam o uso da língua. Dessa forma, Bybee (2016) entende que as semelhanças entre diferentes línguas podem ser atribuídas tanto a processos gerais quanto específicos de cognição (Bybee, 2016, p. 304).

No que diz respeito às habilidades de domínio geral, a autora acredita que essas capacidades incluem aspectos que vão além da linguagem, como o uso de símbolos, categorização, *chunking*¹ e a habilidade de fazer inferências, por exemplo. Assim, ela defende que a linguagem tem origem na não linguagem e se posiciona contrária à ideia de que o conhecimento estrutural da língua seja uma característica inata, conforme sugerido pelos estudos gerativistas. Para ela, tanto as categorias quanto os elementos constituintes da gramática “são variáveis em suas propriedades e mudam com o uso da língua” (Bybee, 2016, p 305), portanto, não existiriam universais fixos e inatos na língua.

¹ A autora utiliza o termo *chunking* para se referir ao procedimento no qual sequências de unidades léxicas, ao serem combinadas, originam uma unidade mais elaborada, como por exemplo, *tomar banho*. Esse encadeamento ocorre por meio da repetição de palavras.

Em relação ao domínio específico, a autora ressalta que há habilidades particulares na língua que não aparecem em outras áreas, e entre essas habilidades ela diferencia o conhecimento estrutural e as tendências de processamento. Como mencionado no parágrafo anterior, essa postura reforça a ideia de contestar o conhecimento estrutural como um parâmetro inato da língua, sugerindo que as categorias e os componentes da gramática não possuem uma única propriedade e mudam conforme o uso da língua. Para a autora: "a gramática evoluiu aos poucos à medida que a língua era praticada, e as capacidades humanas ou de nossos ancestrais aumentaram para suportar um vocabulário extenso, categorias abstratas e várias sequências automatizadas" (Bybee, 2016, p. 315). Assim, inicialmente as línguas teriam apenas itens lexicais, sem itens gramaticais ou construções; estes últimos foram surgindo com o uso e por meio da interação entre os falantes. Portanto, ela propõe uma visão de sistemas linguísticos complexos e destaca que as semelhanças entre línguas — muitas vezes chamadas de “universais” — estão em constante transformação; elas não são fixas nem absolutas.

Segundo o sistema apresentado por Bybee (2016), a língua é vista como um sistema que se adapta e ajusta às necessidades e demandas dos seus usuários, além de responder às mudanças nas condições sociais e culturais. Dessa forma, ele argumenta que a linguagem é moldada pelo uso que os falantes fazem dela em situações reais de comunicação. Assim, Bybee (2016) adota uma perspectiva funcional ao considerar a linguagem como uma ferramenta de comunicação utilizada pelos falantes para interagir entre si e desempenhar diversas funções comunicativas em diferentes contextos. Por isso, a língua apresenta propriedades emergentes, decorrentes da interação dos seus componentes individuais do sistema linguístico, como fonemas, morfemas e lexemas, que interagem de maneira não linear.

Ao concluir sua obra, Bybee (2016, p. 340), no Capítulo 11, destaca que elementos culturais e sociais não devem ser negligenciados em um modelo linguístico fundamentado no uso da língua em contextos comunicativos autênticos. Novamente, a autora discute a relação entre o processamento de informações linguísticas e outras funções cognitivas. Sua conclusão final é que compreender a língua como um sistema complexo e flexível pode ser extremamente útil na análise das estruturas linguísticas.

Dentro dessa visão, o aprendizado de conteúdos gramaticais faz sentido quando realizado de maneira contextualizada e prática (ou seja, ligado às atividades que buscam desenvolver habilidades de fala e escrita). Além disso, esse estudo deve evidenciar a flexibilidade estrutural da língua e a ampla variedade de formas expressivas disponíveis

aos falantes: nenhuma língua é um conjunto fixo de expressões. Sua estrutura reflete, por ser resultado de processos históricos, um amplo universo de alternativas e variações, onde a escolha é mais importante do que a submissão a regras rígidas.

No entanto, a reflexão acerca da língua vai além disso. É necessário também compreender seu contexto sociocultural e histórico, ou seja, a língua como um conjunto diversificado e interconectado de variedades regionais, sociais, estilísticas, de registros e de gêneros discursivos. Isso requer entender a língua como uma expressão direta da vida e da trajetória dos diversos grupos sociais que a utilizam. Também, é importante desenvolver uma postura crítica em relação aos preconceitos linguísticos (ainda bastante presentes no Brasil), promovendo atitudes positivas diante das diferenças e ajudando na reconstrução do nosso imaginário coletivo sobre a língua.

Considerações finais

Embora haja uma vasta produção de conhecimento na área de alfabetização e letramento, bem como nos estudos linguísticos, percebe-se uma separação entre a pesquisa acadêmica, a formação dos professores e as políticas públicas de educação voltadas para a alfabetização de crianças, adolescentes e adultos. Dessa forma, o percurso realizado neste Fórum representa uma postura de resistência em prol de processos mais diversos e alinhados com os diferentes contextos escolares – tanto para quem aprende quanto para quem ensina. As desigualdades sociais profundas enfrentadas por crianças, jovens e adultos em processos de alfabetização e ainda em consolidação de seus conhecimentos, demanda a busca de referências teórico-práticas que promovam inclusão e valorizem as diversas formas de expressão da diversidade.

Nesse percurso, entender a complexa relação entre o indivíduo da diversidade humana e as línguas escritas continua sendo um grande desafio na área de letramento e alfabetização. Essa questão permanece complexa mesmo ao explorarmos as bases teóricas que tentamos compreender. Conforme Senna (2019), a linguística, assim como qualquer outra ciência fundamental, não é criada com uma finalidade específica além de si mesma; portanto, buscar nela contribuições não equivale a procurar soluções ou respostas rápidas. Pelo contrário, implica em investigá-la, analisá-la cuidadosamente e identificar aquilo que pode ser útil na compreensão de questões que impactam o letramento e a inclusão de indivíduos. Dessa forma, é necessário recorrer à linguística geral e adaptá-la ao nosso campo de estudo porque cabe a todos nós – e não à linguística

– tornar essa ferramenta relevante e coerente para nossa área. Esse olhar transforma o nosso fazer docente, porque pressupõe escolhas que tenham repercussão na vida dos alunos para além da escola, algo, portanto, que tem a ver com amplo projeto de formação humana e projeto social.

Referências:

Baker, C. et W. E. Wright (2017[2011]) Bilingualism: Definition and distinctions. In: Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol: Ed. multilingual Matters. pp. 1-18.

Bybee, J. (2016[2010]) Língua como sistema adaptativo complexo: a interação entre cognição, cultura e uso. In: Língua, uso e cognição. São Paulo: Cortez. pp. 302-340.

Baker, C. et W. E. Wright (2017[2011]) Languages in society. In Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol: Ed. Multilingual Matters. pp. 59-85.

Calháu, M. S. M. (2020) Os estudantes da EJA. In: _____ O sujeito da escrita: Fronteiras e domínios da alfabetização e do letramento na EJA. Curitiba: CRV. pp. 77-118.

Gonçalves, S. C. et al. (2007) Tratado geral sobre gramaticalização. In: Introdução à gramaticalização. São Paulo: Parábola. pp. 15-66.

Neves, M. H. M. (2012) A gramática passada a limpo: Conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola. pp. 23-39 e 49-68.

Saviani, Dermeval. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Senna, L. A. G. (2021) Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. In: Bilinguismo cultural: Estudos sobre línguas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris. pp. 15-36.

Senna, Luiz Antonio Gomes. Fundamentos da linguagem na educação. Curitiba: Appris, 2019.

Travaglia, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Baker, C. et W. E. Wright (2017[2011]) Languages in society. In Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol: Ed. Multilingual Matters. pp. 59-85.