

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: MÚLTIPLOS OLHARES

Organizador
Wallace Dantas



Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Wallace Dantas
Organizador

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: MÚLTIPLOS OLHARES



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico e capa: Gislene Alves da Silva
Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis

DADOS INERTACIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB5-1549

L755

Língua portuguesa e ensino: [Recurso eletrônico]: múltiplos olhares / Organizador Wallace Dantas. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

4118kb, 242fls.il:

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web
<www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-21-5 (e-book)

1. Gramática. 2. Ensino. 3. Língua portuguesa. Título.

CDD 415

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Wallace Dantas</i>	8
LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: MÚLTIPLOS OLHARES NA (E PARA ALÉM DA) SALA DE AULA <i>Fabio André Coelho e Wallace Dantas</i>	12
O LUGAR DAS REDES SOCIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS DIALÓGICOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS <i>Manassés Moraes Xavier e Maria de Fátima Almeida</i>	20
O MEME COMO GÊNERO DIGITAL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Felipe Augusto de Sousa Sobrinho</i>	38
PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PROCESSO DINÂMICO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL <i>Ivana Quintão de Andrade, Janine Maria Rocha da Silva e Fábio André Cardoso Coelho</i>	56
TEXTUALIDADE E ENSINO NO GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO EJA MODERNA <i>Mariza Ledjane Alves dos Santos e Maria Nazareth de Lima Arrais</i>	73
ANÁLISE LINGUÍSTICA ALIADA À PRODUÇÃO TEXTUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS <i>Daniele Maria dos Santos e Elaine Cristina Nascimento da Silva</i>	92
GRAMÁTICA DA GEOMETRIA: O SUBSTANTIVO E A ESTÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO <i>Anderson Ribeiro</i>	110
MARCAÇÃO DE DESENCONTROS ENTRE A FALA E A ESCRITA: O CASO DA ALTERNÂNCIA DE MAS ~ MAIS EM TEXTOS ESCOLARES <i>Josenildo Barbosa Freire</i>	119
O SAMBA DE BEZERRA DA SILVA COMO RECURSO MULTIMODAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO <i>Aline Mara de Almeida Rocha</i>	138
UM OLHAR SOBRE O MASPA NA PRODUÇÃO E LEITURA DO RESUMO ACADÊMICO: REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Marcos Antônio da Silva</i>	160
PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA A PARTIR DE UM OLHAR DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA <i>Lucimara Rothmann, Edimildo de J. Barroso Passos e Claudimar P. de Almeida</i>	176

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSOS INTER-RELACIONADOS <i>Izabel Maria Lopes</i>	195
ELEMENTOS SEMÂNTICO-LEXICAIS QUE EXPLICAM A AMAZÔNIA CENTRAL NA OBRA <i>VÁRZEA E TERRA FIRME</i> , DE TONZINHO SAUNIER <i>Renan Albuquerque e Isaias dos Santos da Cunha</i>	205
A INFLUÊNCIA DO DIALETO <i>HUNSRÜCKISCH</i> NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO MUNÍCIPIO DE PARAÍSO DO SUL <i>Carina Dorneles Gomes</i>	219
SOBRE O ORGANIZADOR	236
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	237

Apresentação da obra coletiva

e

Pela busca de novos olhares no ensino de língua portuguesa

e

Palavras de agradecimento no início de uma obra coletiva

e

Do que acreditamos para um professor de língua portuguesa¹

O ano é 2020. Um ano para entrar na história de muita gente por vários motivos: primeiro, pela pandemia do novo coronavírus, Covid-19, que vem assolando a humanidade levando muitos, resultando em milhares de mortes, deixando marcas indelévels nos que estão sobrevivendo. Segundo, porque para quem tem sobrevivido a tudo isso, certamente tem experienciado situações inimagináveis que marcarão os sujeitos por toda uma vida. É nesse contexto, portanto, que este livro digital é lançado.

Tal acontecimento histórico tem marcado de forma contundente a educação em todo o mundo, em especial no Brasil. Repentinamente, enquanto professores, em especial da educação básica, nos vimos em situações periclitantes e que, rapidamente, exigiu de cada docente um novo olhar. E, podemos falar que, atualmente, numa educação que se pretende exitosa num contexto de pandemia, no qual os docentes, cada qual em sua casa, e os alunos também em seus lares, aqueles devem de um jeito inclusivo olhar para todos os educandos que agora estão distantes – e ao mesmo tempo perto. É sobre esse novo olhar, ou sobre os novos olhares que o docente deve ter nas aulas de português, principalmente no momento histórico no qual vivemos, de que trata esta obra coletiva.

O ensino de língua portuguesa no qual acreditamos – e que é defendido nesta obra coletiva – é o ensino que considera o aluno como

¹ Inspirei-me em Clarice Lispector, na obra “A hora da estrela” quando a autora concede vários nomes para um único livro.

protagonista do processo de ensino aprendizagem, que toma o texto como elemento primeiro para a compreensão dos fenômenos sociais da língua e que, acima de tudo, atribui sentido às aulas de modo que o discente perceba que as aulas de português são (e sempre devem ser) capazes de ir além da mera memorização de regras artificiais, sem nenhuma compreensão com a realidade e com os reais usos nas diferentes situações de comunicação. E, para que tudo isso possa na prática acontecer é de fundamental importância um olhar pedagógico atrelado às perspectivas teóricas que venham se adequar à prática docente e ao planejamento do professor.

O professor de linguagens que defendemos nesta obra é o professor de “múltiplos olhares”. É o professor que planeja suas aulas. É o professor que vai além do livro didático, que pesquisa, que se atualiza, que compreende que as situações sociais, históricas e culturais são capazes de influenciar o ensino de línguas na contemporaneidade. O professor no qual acreditamos vai além de si mesmo, vai além do que pode, é múltiplo. É o professor que olha e que (re)significa, à luz de suas próprias condições, seja num contexto de pandemia ou fora dele, sempre querendo e buscando por mais, porque entende que, não é o salvador da pátria, mas é o sujeito capaz de ver além.

Nessa esteia, contamos com colaboradores de renomadas instituições brasileiras, com artigos da mais alta contribuição teórica e/ou aplicada, que nos ajudaram a concretizar quais são os possíveis “múltiplos olhares” necessários à língua portuguesa e ao seu ensino. Contamos com a colaboração de professores da educação básica de várias secretarias de educação estaduais do Brasil, de pesquisadores de diversas e renomadas universidades nacionais que contribuíram na propositura de vários olhares capazes de ver um ensino de português mais eficaz.

Enquanto organizador desta obra coletiva, nominalmente, gostaria de agradecer aos seguintes autores: Dra. Maria de Fátima Almeida (UFPB), Me. Felipe Augusto Sobrinho (SE-CE), Dra. Ivana Andrade (SME/SG-RJ), Dra. Janine Silva (SME/SG-RJ), Me. Maria Leidzane (SE/Salgueiro-PE), Daniele Santos (UFAPE), Elaine Silva (UFAPE), Dr. Anderson Ribeiro (SME/VR-RJ), Dr. Josenildo Barbosa (SEEC/RN), Doutoranda Aline Rocha (CEFET/MG), Dr. Marcos Antonio da Silva (IFAL), Lucimara Rothmann

(UFAM), Me. Edmildo Passos (UFAM), Me. Claudimar Almeida (UFAM), Me. Izabel Maria Lopes (UFRGS), Dr. Renam Albuquerque (UFAM), Me. Isaias Cunha (UFAM) e Carina Gomes (SEE/RN). Muitíssimo obrigado, Prezados autores e Prezadas autoras pelo apoio em mostrar à sociedade acadêmica, assim como aos professores em exercício na educação básica, alguns “múltiplos olhares” capazes de (re)significar e repensar o ensino de língua portuguesa na atualidade.

Em especial, gostaria de agradecer ao querido amigo Dr. Fábio André Cardoso, atual coordenador do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense/UFF. Um querido que a vida me apresentou em 2020 e com quem troquei desafios e oportunidades. Com ele, escrevo o primeiro capítulo da obra onde, de forma mais sistêmica, mostramos quais são os possíveis (outros) múltiplos olhares que podem ser apontados na construção de um ensino de língua portuguesa “sem pedras no meio do caminho”. Muito obrigado, Querido André!

Especialmente também, agradeço à querida e estimada Professora Dra. Nazareth Arrais (UFCEG-CFP-PROFLetras) que aceitou meu convite para escrever um dos capítulos que compõem esta obra. Em 2020, sua presença, Profa. Nazareth, só me trouxe alegria e carinho. Muitíssimo obrigado.

E mais que especialmente, gostaria de agradecer ao meu querido e amigo Dr. Manassés Moraes Xavier (UFCEG) que, como sempre falo, é um presente concedido a mim pelos deuses. A ti, Manassés, darei sempre o melhor de mim! Obrigado!

Por fim, que esta obra possa ser mais uma possibilidade de destaque no mundo acadêmico no que tange à propositura de modos o trabalho com a língua portuguesa nas salas de aula da educação básica. Que essa obra, em meio aos fatos que estão marcando decisivamente o ano de 2020, possa servir de apoio aos docentes que, neste momento estão tendo que (re)significar e repensar o ensino de língua portuguesa.

Que esta obra, afinal, possa fazer jus a um novo olhar sobre a aula de português que, de forma síncrona ou assíncrona, clama por olhares humanos e inclusivos, numa intenção de conceder sentido ao momento tão

ausente de sentido no qual nos encontramos agora – o da pandemia do novo coronavírus.

Aos leitores, uma boa leitura!

Prof.: Wallace Dantas

(Nordeste Brasileiro: Sousa/PB, no final de setembro de 2020, no sexto mês de isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19).

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: MÚLTIPLOS OLHARES NA (E PARA ALÉM DA) SALA DE AULA

Fabio André Coelho

Wallace Dantas

“Sou as minhas atitudes, os meus sentimentos, as minhas idéias... O que realmente faz valer a pena estar vivo, não há filmadora ou máquina fotográfica que registre... Surpresas, gargalhadas, lágrimas, enfim, o que eu sinto, quem eu sou, você só vai perceber quando olhar nos meus olhos, ou melhor, além deles...”

(Clarice Lispector, 1902-1977)

INTRODUÇÃO

Clarice Lispector, uma das maiores escritoras da literatura brasileira, escreveu que era além da aparência e das atitudes, do que podia ser visto, percebido, analisado: ela era além das ações praticadas, dos sentimentos sentidos, das ideias pensadas. Estar vivo, para Clarice, não poderia sob hipótese alguma ser registrado, filmado, fotografado, porque estava além do humano. Para ela, alguém a entenderia, a compreenderia e seria capaz de vê-la, se olhasse nos seus olhos, se olhasse além dos olhos. E, é nessa esteia de olhar além dos olhos, à luz dos ditos lispectorianos, que pensamos que a educação, para quem nela se encontra, no sentido de repensar a docência, deve ser vista sempre com outros olhos e além, ou seja, deve-se pensar em “múltiplos olhares” dentro e fora do contexto educacional.

Olhar além no contexto educacional significa dialogar com o aluno, estabelecer sentidos, propor diálogos, atentar sempre para a importância do contexto e do além das quatro paredes nas quais se encontram o professor e o aluno. Esse olhar não pode se limitar ao espaço da sala de aula, mas deve ser um olhar, como bem afirmou Clarice Lispector, que veja além dos olhos. No nosso caso, um olhar para além da sala de aula.

O professor, no nosso compreender, deve apresentar “múltiplos olhares”, porque as questões linguísticas e de ensino também são múltiplas. O professor, portanto, deve ser múltiplo, deve sempre se (re)significar, deve manter o olhar vivo e atento para as questões que permeiam a sociedade na qual o seu aluno se encontra, compreendendo que o ‘sentido’ é o ponto de partida para toda e qualquer aula que se queira exitosa, mas para que esse sentido possa ser notado, o olhar primeiro do docente para com seu aluno deve ser considerado, pois só assim a aula será planejada considerando, sempre que possível, as nuances dos educandos.

Nesse sentido, na aula de língua portuguesa, um olhar marca profundamente as aulas que versam sobre os aspectos da língua: o olhar sobre o texto, afinal, não há língua sem texto que, como veremos, é imenso e detentor de grande complexidade. É nesse viés, que, neste capítulo, propomos uma análise dos principais olhares (e além deles) que um professor de língua portuguesa deve ter quando em exercício de sua docência linguística. Pretendemos, então, responder à seguinte indagação: Quais são os múltiplos olhares que um professor deve considerar na sua prática docente no tocante às questões linguísticas dentro de sala de aula e fora dela?

Na tentativa de responder à questão acima apresentada, seguimos com o tópico seguinte que nos permite perceber algumas considerações pertinentes para as aulas de língua portuguesa; que nos concede “novos” olhares sobre práticas para o ensino de línguas na sala de aula da educação básica. Por fim, as Considerações (in)conclusivas.

QUE MÚLTIPLOS OLHARES SÃO ESSES?

Ao tratarmos das questões linguísticas que permeiam o ensino de língua portuguesa, observamos que alguns pontos norteadores encaminham os professores e os alunos para um objeto científico de tamanha grandeza e complexidade: o texto. Não há como não retomar as palavras de Gerdali, ao considerar que a produção de textos (orais e escritos) é o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”

(1997, p. 135). A partir dessa afirmação, iniciamos nossas reflexões sobre os “olhares” que devem ser respeitados e explorados pelos aprendizes de todo o processo de leitura e escrita.

Como ponto de partida, é preciso conscientizar o sujeito da língua, aquele que está na condição de aprendiz, do seu compromisso com a palavra, da sua responsabilidade em entender que a formação discursiva possibilitará o entendimento e a clareza dos sentidos da produção verbal. Todo sujeito é dono da sua palavra até que o outro também coopere nesse processo de interação. À medida que as informações são decodificadas pelos interagentes, deixamos de ter no cenário comunicativo um “senhor da palavra” para termos a construção coletiva e significativa do texto. Ninguém fala apenas para si. Necessariamente, apresentam-se alguns aspectos que validam a comunicação, ou seja, todos temos algo a dizer e somos motivados para a ação discursiva.

Segundo Geraldi, “é para o outro que se produz o texto” (1997, p. 102). Se é assim, temos a medida de que os interlocutores interagem além do processo de produção de sentidos na leitura. A existência do texto se dá, porque o outro já se insere desde a produção e temos a premissa de que nenhum texto se acaba em si mesmo. Insistimos no processo cooperativo de construção textual e enveredamos essa investigação na premissa de que “Quanto mais, na produção, o autor imaginar leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor” (GERALDI, 1997, p. 102). Registremos aqui a pluralidade e infinidade de sentidos de um texto, reiterando, em essência, a sua incompletude. E o professor precisar ter esse “olhar”.

Outro grande desafio apontado por Geraldi (1997) e que ainda constatamos nos dias atuais se refere à passagem do texto de objeto científico para unidade de ensino, ou seja, como fazê-lo sair da teoria e trabalhá-lo na prática. Na verdade, o texto sempre esteve presente nas aulas de língua portuguesa e os alunos sempre puderam experimentá-lo, ouvi-lo e até mesmo analisá-lo. Nosso questionamento se concentra no *como* se deu e, em alguns casos, ainda se dá sua inserção no trabalho textual e no *para quê* os alunos estão lendo e escrevendo. Nossa percepção aponta mudanças

no tratamento com os textos, a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes, capazes de preencher as lacunas referentes aos possíveis significados das frases, das palavras, do mundo que o cerca. Deixamos de ter a palavra única e exclusiva do professor para termos vozes assumidas no processo constitutivo das linguagens. Para Geraldí,

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos. (1997, pp. 112-113)

Tais palavras de Geraldí nos remetem a outro “olhar”, fator relacionado aos estudos do texto e do discurso: a interação. E logo nos surge o seguinte questionamento: quais são os motivos que levam os sujeitos a interagirem? Cavalcante nos aponta uma possibilidade de resposta: “por exemplo, informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar, etc.” (2012, p. 44). Para cada uma dessas ações linguísticas, devemos observar um conjunto de estruturas sócio-historicamente construídas e que possibilitam a realização de suas formas e de seus feitos e efeitos. Ao observarmos que cada interação linguística nos leva a uma ação textual/discursiva, constatamos a necessidade de se refletir sobre o *modus operandi* envolvido nos processos comunicativos. Podemos pensar que nesse cenário em que se inserem interação e propósitos comunicativos apresentam-se os gêneros discursivos. Como Cavalcante ressalta: “o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito em questão” (2012, pp. 44-45). Com relação ao ensino de língua, a proposta dos gêneros discursivos amplia os horizontes metodológicos para que o professor perceba que sua condução

pode atravessar e passar por inúmeras possibilidades no trabalho da leitura e da escrita. Tal ampliação só é admitida, porque Bakhtin postula:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (2010, p. 262)

Várias são as relações existentes entre o ensino da língua e os gêneros discursivos, mas aqui não pretendemos esgotá-las. A proposta aqui é dar relevo ao tratamento dado à interação e ressaltar sua singularidade linguística, no processo comunicativo. Nesse sentido, retomamos Bakhtin destacando o que ele chama de processo de *assimilação* e a importância desse fenômeno para os desígnios discursivos. Levemos em consideração as experiências enunciativas de cada sujeito e como elas estão imbricadas nos discursos dos outros, o quanto nos impregnamos de marcas linguísticas, “palavras do outro (e não das palavras da língua)”, segundo Bakhtin (2016, p. 54). Envolvem-se nessa arquitetura da linguagem, os graus de alteridade, de apherceptabilidade e de relevância. Ao relacionarmos esses três graus ao ensino de leitura e de produção de textos, podemos depreender que a alteridade, antevista sob o viés antropológico, subjaz um comportamento de compreensão da cultura do outro sem que se faça qualquer juízo de valor ou de preconceitos, o que nos possibilita afirmar que há sempre uma expectativa de que, no processo de interação, haja a cooperação. Sobre a apherceptabilidade, reiteramos o sentido anteriormente apresentado, destacando a compreensão linguística, os sentidos perceptíveis dos enunciados. Quanto à relevância, naturalmente, apreendemos fatos representativos e que comporão os conhecimentos de mundo de todo e qualquer aprendiz da língua. Há que se destacar a imprescindibilidade dessas reflexões no que tange às concepções de aprendizagem sobre texto, língua e ensino. É preciso renovar o nosso “olhar”.

Em seguida, num constante exercício linguístico, às palavras se aplicam tons (raiva, medo, espanto, dentre outros) que desenham todo e qualquer discurso enunciado. Ainda orientados por Bakhtin, investimos na

crença de que a expressividade das palavras é própria do gênero discursivo “ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (2016, p. 55).

E como pensar em todas essas orientações, reflexões e conceitos aplicados no ensino da língua portuguesa? Até aqui, entendemos que os múltiplos olhares se constroem, à medida que o professor percebe a necessidade de fazer releituras de suas práticas pedagógicas e se coloca como reaprendiz de um sistema linguístico potente, entendendo a “concepção de língua como ação e ou atividade e o texto como um lugar de construção de relações e objetos de discurso de naturezas diversas e dependentes do contexto histórico e social mais amplo” (BENTES, REZENDE, 2008, p. 45). Novamente, é imperativo que o professor “limpe suas lentes” para que possa perceber, entender e, constantemente, efetivar novas práticas, novos olhares para o exercício pleno da docência linguística.

Diante desses “múltiplos olhares” até aqui apresentados, não podemos esquecer a possibilidade, considerando, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC de Linguagens e Códigos, desses olhares por nós elencados se somarem a outros olhares teóricos, ou seja, a multiplicidade de teorias que possam, certamente, embasar práticas pedagógicas as mais variadas. Defendemos a ideia de que as práticas de ensino de linguagens devem acontecer pautadas em conhecimentos teóricos pertinentes, atuais e necessários para um ensino que se pretende eficaz.

Dantas e Santos (2020), em um levantamento pertinente sobre as vertentes teóricas fundantes nos discursos da BNCC, perceberam que não há uma única vertente teórica que embasa o texto atualmente orientando as práticas escolares na educação básica, reafirmando, então, por parte do professor de linguagens, nos ensinos fundamental e médio, a necessidade de um vasto olhar, de “múltiplos olhares” para o ensino da língua, enquanto prática social necessária na construção dos sujeitos sociais.

Portanto, desde que o texto, como já falamos anteriormente, possa ser usado de forma não apenas como pretexto, mas como objeto dinâmico, capaz de fazer com que o aluno entenda os fenômenos que cercam a língua portuguesa e suas práticas de uso, há práticas pedagógicas as mais variadas,

à luz das mais variadas vertentes teóricas, sobre as quais os professores devem se debruçar e também fazer uso delas a partir de experiências exitosas que já acontecem no contexto da educação básica brasileira.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Não é nossa pretensão neste texto esgotar a reflexão aqui proposta, mas, na verdade, queremos:

- 1) Contribuir com os estudos e reflexões sobre ensino de língua portuguesa a partir de múltiplos olhares, observando o contexto da sala de aula da educação básica brasileira;
- 2) Despertar docentes e pesquisadores, além de docentes-pesquisadores, no que tange à prática de sala de aula tendo como olhares primeiros o texto, o outro, o diálogo, o social, porque o que temos nesta obra está longe de esgotar em si mesma.

Acreditamos, então, no docente que se preocupa com o ensino e, em especial, com o ensino de língua portuguesa; que, através de um planejamento, entende que há desafios (como apontamos no decorrer deste capítulo) a serem considerados no tocante ao aluno se tornar protagonista, junto com o professor, nesse processo dialógico e interacional, afinal, há motivos abundantes, como bem falou Cavalcante (2012), apresentado por nós neste texto.

Tentamos, no decorrer deste capítulo, apontar olhares capazes de fazerem com que o docente consiga enxergar além das “obrigações e burocracias” que o ‘ser professor’ também exige, mas, como falamos, mostrar olhares além do contexto educacional, a partir do diálogo com o aluno e com os contextos nos quais esse educando se encontra. Há a necessidade de haver sentido, interação, de se considerar os contextos diversos para um ensino de língua portuguesa, como bem apontou Irandé Antunes, “sem pedras no meio do caminho” (2007).

Mostramos que os olhares do professor devem, acima de qualquer circunstância, estar para além da sala de aula. O olhar do professor deve ser o olhar lispectoriano, além do aqui e do agora. Um olhar dialógico, social,

cultural. Como mencionamos, para além da gramática normativa (sem excluí-la), para além do texto, para além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 5ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 262.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENTES, Anna Christina, REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceito, questões e fronteiras (con)textuais. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. dos. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na base nacional comum curricular (BNCC). Macabéa – *Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9., n. 3., 2020, p. 287-303.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O LUGAR DAS REDES SOCIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS DIALÓGICOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Manassés Morais Xavier

Maria de Fátima Almeida

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como se pensar sobre os usos da linguagem? Para além dessa questão, como compreender a linguagem sob um panorama de práticas sociais? Indo mais além: como pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tendo como suporte teórico-metodológico concepções que tragam para o centro da discussão didática uma perspectiva contextual sobre os fatos linguísticos? Essas e outras indagações estão na ordem do dia: uma ordem que prima por oferecer, especificamente na relação língua e ensino, múltiplos olhares, como assim se exhibe o título da obra em que esse artigo está compilado.

Pensando nisso, tendo como referência duas frentes: a primeira, a Base Nacional Comum Curricular; e a segunda, a utilização cada vez mais pujante das redes sociais, o presente trabalho fundamenta-se na assertiva de colocar em pauta, a partir de um olhar documental, uma discussão que toma as redes sociais, por nós compreendidas enquanto ecossistemas comunicativos de interações discursivas e de aprendizagens, como vetores de difusão de saberes, de possibilidades de construção de conhecimentos.

Para tanto, lançamos a seguinte questão-problema: qual o lugar que as redes sociais, enquanto interface didática, assumem no discurso parametrizador da Base Nacional Comum Curricular? Em outras palavras, como a Base lê o uso das redes sociais cooperando em processos de ensino-aprendizagens?

No intuito de respondermos aos questionamentos levantados, elegemos como objetivos da pesquisa: articular um olhar discursivo sobre a Base em sintonia com o ensino dialógico de Língua Portuguesa e analisar o

lugar que as redes sociais assumem na construção prescritiva desse documento oficial do Ministério da Educação.

No que se refere ao arcabouço teórico, o capítulo em tela situa-se nas contribuições advindas da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo: teoria que alavanca uma concepção de linguagem e, conseqüentemente, de ensino de linguagem amplamente voltada para o efeito discursivo, ideológico e contextual a que as práticas de usos linguísticos se filiam, nos mais variados modos de comunicação e de interação sociais. Logo, uma teoria que se preocupa com a vida verboideológica da linguagem em cenários e auditórios concretos, efetivos, por natureza.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se vincula à pesquisa documental e, nessas condições, selecionou recortes do texto da Base Nacional Comum Curricular que acentuam a relação redes sociais e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Compreendemos a pesquisa documental como sendo, segundo Gil (2010), uma tipologia de pesquisa que se caracteriza por valer-se de documentos de diferentes naturezas para, a partir de uma reflexão pontual/específica, aprofundar interpretações sobre determinado tema contido no documento em estudo, com o fito de alargar discussões e, nesse prisma, provocar desdobramentos analíticos, contribuindo, para tanto, com a repercussão desse documento em seus espaços de destino. É sob essa ótica que lemos, metodologicamente, o texto da Base em função das redes sociais enquanto interfaces pedagógicas.

Em se tratando da organização do capítulo, para além dessas considerações iniciais, o organizamos em três grandes tópicos: *A Base Nacional Comum Curricular: um olhar dialógico-discursivo*, que se baseia em apresentar, sucintamente, a Base, tratando-a sob uma reflexão discursiva; *As redes sociais e o ensino de Língua Portuguesa*, que promove a articulação entre o uso das tecnologias digitais em função de projetos educacionais; e *Qual o lugar das redes sociais no texto da BNCC?*, que se destina a propor uma discussão sobre a presença das redes como interfaces pedagógicas para o Ensino Médio. Em seguida, convocamos as

considerações finais e a lista de referências que subsidiaram a construção desse trabalho.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR DIALÓGICO-DISCURSIVO

A Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) é um documento de cunho “[...] normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 07, grifo do original).

Nesses termos, nasce da exigência imposta ao sistema educacional brasileiro através de textos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como o Programa Nacional de Educação.

Conforme tais documentos, o ensino precisa ser pautado por condições didático-pedagógicas que oportunizem a formação humana integral e uma educação de qualidade social. O intuito do documento pode ser compreendido pela necessidade de orientar os sistemas da Educação Básica na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como princípio o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

O discurso da BNCC, por se tratar de um documento assinado pelo Ministério da Educação, se pauta pelo próprio discurso do direito, admitindo se reportar, também, a outros textos de ordem legal e autorizados pelo órgão ministerial que cuida da educação. Portanto, é um texto legitimado juridicamente, o que reforça uma concepção de ensino como direito do cidadão, como condição garantida por lei (XAVIER; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2019).

Os fundamentos da BNCC se configuram a partir de duas motivações: a primeira, tangenciada pelo foco no desenvolvimento de competências – que convoca o sentido de que as decisões pedagógicas precisam estar envolvidas pelo estímulo às competências que proporcionam

ao aluno o conhecimento sobre o fazer e, principalmente, sobre o saber fazer –; a segunda, o compromisso com a educação integral – integral no efeito de oportunizar, segundo o documento, um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendido.

Dessa forma, a Base se inclui em um discurso que sinaliza a educação como um processo contínuo de ensino-aprendizagens perpassado pelo reforço à emancipação de sujeitos, ao engajamento de práticas educativas que tenham como objetivos primordiais:

- 1) oferecer uma educação atualizada;
- 2) acolher vivências em espaços educacionais articulados com as realidades sociais – realidades de perto e de longe; e
- 3) dialogar com os avanços tecnológicos, sobretudo, com as tecnologias digitais da comunicação e da informação.

Dentro desse contexto, ainda são oportunas as palavras de Xavier, Almeida e Nascimento (2019, p. 174-175), para quem o surgimento da BNCC esbarra no propósito de

[...] situar esforços que abordem o currículo nacional a partir de focos específicos de atividades educacionais, como: 1) o professor, agente mediador de conhecimentos e multiplicador de práticas culturais, profissional que precisa refletir sobre sua ação para, por meio dessa reflexão, promover o seu desenvolvimento humano e social e de seus alunos; 2) as novas tecnologias da comunicação e da educação, aparato tecnológico auxiliador de professores e de alunos em prol de metodologias inovadoras que tragam significados efetivos às aulas; 3) a infraestrutura escolar, política que ofereça condições de aprendizagens nos ambientes educacionais, com o abastecimento de materiais de consumo que possibilitem a realização de atividades; e 4) a avaliação de ensino na Educação Básica, oferecendo oportunidades de discussão contínua sobre o currículo, objetivando melhorias e dando o direito de voz a todos os atores do espaço escolar: professores, alunos, gestores, funcionários, comunidade escolar, dentre outros.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que a BNCC assume uma natureza que se volta ao efeito discursivo do ato de ensinar e do ato de aprender. O que queremos ressaltar com essa afirmação? O fato de que é possível apreender do texto da Base uma postura metodológica que tem no vivenciamento e nas especificidades desse vivenciamento o aporte para se estabelecer processos educativos.

A segunda motivação que estampa os fundamentos da BNCC elucida essa natureza discursiva do documento: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Vejamos: são interrogações indiretas que vão ao encontro de uma educação que se presta a possibilitar atividades didáticas fortemente influenciadas pelo contextual.

Sob essa perspectiva é que situamos na Base a concepção de ensino de Língua Portuguesa à etapa do Ensino Médio. Para tanto, convocamos a Figura 01.

5.1.2. LÍNGUA PORTUGUESA

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Fonte (BRASIL, 2018, p. 498)

A Figura 01 nos apresenta uma concepção de ensino de Língua Portuguesa acentuada pelas práticas sociais: “Ao chegar no Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas que envolvem a linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 498, FIGURA 01). As noções de língua e de ensino de língua atravessadas pelas práticas sociais esclarecem o posicionamento da BNCC por questões de ordens discursiva e dialógica da linguagem, sobretudo, quando acionam a necessidade dos alunos de promoverem interações a partir de gêneros do

discurso, podendo, o aluno do Ensino Médio, “[...] *aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos*, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e *alargar as referências estéticas, éticas e políticas* que cercam a produção e recepção de discursos [...]” (BRASIL, 2018, p. 498, FIGURA 01, grifos do original).

Com essa postura, a Base se veste de uma perspectiva dialógico-discursiva da linguagem e dela em ambientes de formação na Educação Básica. Dialógica, por entender o fenômeno da linguagem como embebido de diferentes vozes que ecoam nos mais variados modos de enunciação. Discursivo, por reconhecer a linguagem enquanto ideológica, enquanto constituída de elementos estéticos, éticos e políticos.

Especificamente sobre o Ensino Médio, a BNCC convoca, de modo acentuado, a atenção para a cultura digital: cultura que condiciona às interações discursivas práticas contemporâneas de linguagem, isto é, ações envoltas de letramentos e de multiletramentos, cujas atividades “[...] têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) [...]” (BRASIL, 2018, p. 498, FIGURA 01).

Com base nessa assertiva, chamamos o próximo tópico do capítulo.

AS REDES SOCIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Convocamos o pensamento bakhtiniano sobre a responsabilidade da educação à construção de sujeitos críticos e reflexivos:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O

professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 42-44)

As palavras de Bakhtin (2013) nos orientam sobre o quanto é vital à formação dos alunos da Educação Básica uma postura teórico-metodológica, e didática, que traga para as cenas da sala de aula de línguas a riqueza e a produtividade de experiências reais de usos da linguagem.

Dessa forma, o que a Teoria Dialógica da Linguagem prega é um tratamento sobre a língua, seja em espaço formativo ou não, que exiba a função social da palavra ideologicamente situada. Estar atento a essa função corresponde a oferecer reflexões que vão ao encontro da natureza verboideológica a que a vida verbal e não verbal relaciona-se.

É nesse horizonte que o compromisso do ensino de língua foca-se: na oportunidade de, contextualmente, estudar os propósitos sociocomunicativos que organizam as formas de comunicação. A consequência desse foco pode acarretar ao ensino-aprendizagem de línguas situações que ponham no centro do debate as redes de sentidos subjacentes aos gêneros do discurso, cumprindo intenções comunicativas.

Conectar-se a essa dimensão de abordagem fará com que professores e alunos engajem-se em atividades que aclaram as efetivas possibilidades de interação via linguagem. É nesse fito que situamos, no âmbito da cultura digital, as interações discursivas ocorridas, na contemporaneidade, em redes sociais.

Sendo assim, defendemos, com veemência, a utilização de redes sociais enquanto ecossistemas comunicativos de aprendizagens, por lermos tais redes

[...] como interfaces tecnológicas que propiciam espaços de comunicação em sociedade, *regradas* por experiências interativas difusoras de discursos dialogicamente situados, funcionando, portanto, como um terreno fecundo para: 1) *entretêr* – uma vez que diverte usuários; 2) *promover interações discursivas* – pois oportuniza a percepção e a construção de pontos de vista, de valorações; 3) *possibilitar investigações científicas* – visto que abastece motivações de pesquisadores sobre a linguagem, a comunicação midiática,

dentre outras áreas do conhecimento; e 4) *colaborar como interfaces pedagógicas* – auxiliando em contextos de ensino-aprendizagens de conteúdos disciplinares em diferentes níveis de formação, regular ou não, (da educação básica à pós-graduação). (XAVIER; ALMEIDA, 2020, p. 192, itálicos do original)

Com esse efeito, compreendemos como fecunda a recorrência às redes sociais como materiais didáticos para se construir aprendizagens sobre a vida verboideológica da linguagem. De acordo com a citação anterior, pensar as redes sociais em ambientes escolares fomenta a reflexão linguística sobre o fenômeno da interação discursiva: concepção que se aproxima dos intentos de uma perspectiva de língua enquanto prática social, histórica e cultural; assim como, alinha as práticas pedagógicas às novas tecnologias digitais da comunicação e da informação.

É o que nos mostra Silva (2018) quando elucida que a linguagem acompanha o avanço das tecnologias, o que reforça, ainda mais, a relação intrínseca entre língua, sociedade e cibercultura ou cultura digital. Nessa visão, a autora demonstra o quanto é relevante os sistemas educacionais investirem no diálogo entre essa tríade. Caso contrário, a escola esquiva-se de considerar o letramento digital, recusando modos significativos de interação humana que as tecnologias vêm acarretando à sociedade. Nessa situação, a escola não estaria reconhecendo a produtividade da cultura digital e estaria, por sua vez, caminhando para trás.

À luz de Silva (2018, p. 21), “A cada momento nos deparamos com inovações cada vez mais ousadas [...] A comunicação em rede se massifica [...] inova-se, transmuta-se, visando atender aos anseios dessa sociedade que não para de crescer culturalmente [...]”. Dentro desse cenário, apresentamos a Figura 02 que contém algumas das principais redes sociais que encontramos nos dias de hoje.

FIGURA 02 – Algumas das principais redes sociais



Fonte: Imagens retiradas do Google Imagens a partir da busca pelos nomes das redes sociais - Acesso em 25/05/2020

Como vemos, a Figura 02 recruta as principais redes sociais utilizadas para promoverem processos de interações discursivas na contemporaneidade. As mais comuns são *Facebook*, o aplicativo *WhatsApp*, *Instagram*, o canal *YouTube* e *Messenger* do *Facebook*. No entanto, na figura, ainda acentuamos as redes *LinkedIn*, que se trata de uma comunidade assumidamente voltada para questões profissionais, *Twitter*, que se estabelece pelo envio e pelo recebimento de notificações instantâneas entre pessoas interconectadas, e *Pinterest*, que promove interações em função de conteúdos ligados à vida caseira, como a troca de receitas culinárias, dicas para a casa, dentre outras informações.

No que toca às redes pensadas exclusivamente para fins didáticos, as chamadas redes sociais educativas, elaboramos a Figura 03 que agrupa as de maior evidência. Vejamos.

FIGURA 03 – Algumas das principais redes sociais educativas



Fonte: Imagens retiradas do Google Imagens a partir da busca pelos nomes das redes sociais educativas - Acesso em 25/05/2020

Pela Figura 03, podemos visualizar as principais redes sociais educativas disponibilizadas para serem utilizadas com fins pedagógicos específicos. Segundo o *site* Vila Mulher¹, a *Edmodo*, disponível em Língua Portuguesa, admite acesso gratuito e tem como foco principal alunos da Educação Básica, podendo ser interface didática em diferentes disciplinas da grade curricular; a *Teamie* e a *Schoology* são redes sociais educativas que não possuem versão em Língua Portuguesa, com acesso limitado e, no caso da *Teamie*, o primeiro acesso é gratuito e os demais não; já a rede *Passei Direto* é brasileira e volta-se para estudantes do ensino superior, assim como a *Ebah*, que volta-se para, de maneira significativa, o compartilhamento de material acadêmico. Um dado interessante a destacar é o fato de que algumas dessas redes sociais educativas oportunizam *link* com o *Facebook*, rede ilustrada na Figura 02.

¹ Disponível em <<https://vilamulher.com.br/familia/filhos/redes-sociais-educativas-10045.html>> Acesso em 25/05/2020.

No tópico a seguir, apresentaremos uma discussão que aborda a relação entre o discurso da BNCC em sintonia com o uso de redes sociais enquanto interfaces pedagógicas, particularmente, no contexto do Ensino Médio.

QUAL O LUGAR DAS REDES SOCIAIS NO TEXTO DA BNCC?

Para este trabalho, pautamo-nos, de maneira específica, no Ensino Médio, por compreendermos essa a fase da Educação Básica que mais exige atividades que aguçam a criticidade. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), essa etapa da formação explora os letramentos e as capacidades de aprender pelo estímulo à solidariedade e à sociabilidade, ao pensamento crítico, ao projeto de vida e a intervenção no mundo natural e social.

Com essa afirmação, não intentamos propagar o pensamento de que no Ensino Fundamental não se trabalha com criticidade. Apenas, reforçamos que, por uma escolha metodológica, elegemos o Ensino Médio como o estágio de formação da Educação Básica que melhor se aproxima de um trabalho com redes sociais fortemente influenciado pela perspectiva dialógico-discursiva, de Bakhtin e o Círculo, frente a temas diversos que podem ser trazidos à baila quando da circulação de discursos via redes.

Ditas essas palavras, no sentido de iniciarmos nossas reflexões sobre o lugar que as redes sociais assumem no texto da BNCC, convocamos a Figura 04.

FIGURA 04 – As redes sociais como práticas de linguagem

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 68)

De pronto, percebemos que o excerto contido na Figura 04 ilustra o movimento de interação típico das redes sociais: o de desenvolver as práticas de linguagem, a partir de recursos multissemióticos e multimidiáticos, em função de atividades de compreender e de responder a enunciados: pressuposto que esbarra, literalmente, no exercício dialógico de vida verbal cunhado pelo Círculo de Bakhtin:

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; [...] Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142-143, itálicos do original)

Logo, as redes sociais, na cultura digital, orienta os usuários à necessidade interativa de resposta, de engajamento, como nos mostra a BNCC: “[...] Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas [...] Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente”. (BRASIL, 2018, p. 68, itálico do original, FIGURA 04).

Dessa forma, oportunizar experiências de ensino-aprendizagem recorrendo às redes corresponde, no mínimo, a um trato pedagógico que, do ponto de vista do ensino de Língua Portuguesa, adere à concepção de uso de linguagens atravessadas pela história e pela cultura, recruta, nesse esteio, a concepção de língua enquanto prática social.

A Figura 05 apresenta-nos essa característica de resposta, de prática dialógica.

FIGURA 05 – Práticas leitoras de redes sociais

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social ³³ , <i>gif</i> , <i>meme</i> , <i>fanfic</i> , <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i> , <i>charge</i> digital, paródias de diferentes tipos, <i>vídeos-minuto</i> , <i>e-zine</i> , <i>fanzine</i> , <i>fanvídeo</i> , <i>vidding</i> , <i>gameplay</i> , <i>walkthrough</i> , <i>detonado</i> , <i>machinima</i> , <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
--	---

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 73)

Como lemos na figura anterior, as práticas leitoras, e de escrita também, efetuam compreensões através do olhar para as condições de produção dos enunciados, para a sua vinculação a gêneros e, principalmente, para a sua circulação nas diferentes mídias e campos da comunicação discursiva, reforçando o que pontua a BNCC: “Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais” (BRASIL, 2018, p. 73, FIGURA 05) sugere voltar-se ao exterior da língua, considerando os aspectos contextuais que impactaram a produção, a circulação e a compreensão dos enunciados.

A Figura 05 ainda sinaliza o fato de que a educação estar atenta à natureza de interação discursiva das redes pode proporcionar políticas educativas de incentivo à participação social – “[...] possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital”. (BRASIL, 2018, p. 73, FIGURA 05) –, isto é, oportunizar vivências didáticas de debates, de construção crítica de saberes no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A respeito dos campos de atuação social expressos na BNCC, destacamos a Figura 06 que trata do campo jornalístico-midiático.

FIGURA 06 – O campo jornalístico-midiático em sintonia com as redes sociais

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas.

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes.

Fonte (BRASIL, 2018, p. 519)

De acordo com Silva (2019, p. 20-21), a BNCC, no contexto do Ensino Médio,

[...] organiza as aprendizagens em cinco campos de atuação, quais sejam: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública e; campo artístico-literário. Para essa área do conhecimento, são apresentadas sete competências específicas, as quais norteiam, no interior dos campos de atuação, habilidades específicas – que inicialmente são apresentadas habilidades comuns a todos os campos e posteriormente são delimitadas com base em campos específicos. Essas habilidades acionam práticas de linguagem pertencentes aos eixos de (1) leitura, (2) produção de textos, (3) oralidade (escuta e produção oral) e (4) análise linguística/semiótica, os quais também são apresentados na etapa do Ensino Fundamental, e servem para garantir o desenvolvimento pleno das competências com as quais se relacionam.

Nesses termos, a Figura 06 esclarece o papel do trabalho pedagógico com as redes sociais no sentido de que a compreensão do campo

jornalístico-midiático pode ser alimentada pela leitura crítica de gêneros difundidos por esse campo. Para a BNCC, esse campo caracteriza-se pela circulação de discursos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Na visão do documento, a exploração discursiva de textos midiáticos auxilia a construção da consciência crítica e seletiva.

É por essa razão que na Figura 06 há a seguinte afirmação: “Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes” (BRASIL, 2018, p. 519, FIGURA 06).

Assim, o trabalho com as redes sociais, de modo particular no campo jornalístico-midiático, aguça atividades que podem culminar na formação do sujeito leitor e escritor crítico, capaz de perceber pontos de vista e, também, de construir os seus pontos de vista. Fortalece práticas de ensino-aprendizagem que exploram a relevância de conscientizar os alunos à participação social, ao engajamento.

Além dessas questões, explora a articulação entre ensino de Língua Portuguesa e cultura digital, na promoção de atividades que acionam conhecimentos sobre os multiletramentos, uma vez que exige do aluno e do professor experiências multissemióticas e multimidiáticas: dado que revela uma questão ainda não levantada nesse capítulo – a formação de professores.

É preciso que o professor esteja em sintonia com o ritmo das inovações tecnológicas, para que possa, juntamente com seus alunos, agregarem sentidos, casarem saberes e experiências que produzam significados ao ato de ensinar e de aprender. E estar em sintonia com a cultura digital é percebê-la na nossa rotina. Daí, por que não pensarmos nela enquanto modos de ações formativas nas práticas docentes? Por que não pensarmos nas redes sociais enquanto interfaces pedagógicas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desse trabalho consistiu em refletir sobre o papel que as redes sociais ocupam no texto da BNCC. A pergunta de pesquisa já admite, inclusive, que elas estão presentes no texto. Todavia, nosso trabalho foi o de desvelar como elas se apresentam, como a cultura digital, de forma geral, é requerida nesse documento oficial do Ministério da Educação.

A discussão empreendida evidenciou que está na ordem do dia trazer as redes enquanto ecossistemas comunicativos de aprendizagens. Nessas condições, oferecer as redes como estratégias didático-discursivas, a nosso ver, contribui com:

- 1 - um ensino de Língua Portuguesa constituído pela perspectiva de interação discursiva. Portanto, de práticas sociais;
- 2- a oportunidade formativa de provocar, didaticamente, situações que convoquem à participação efetiva dos sujeitos envolvidos na sala de aula (alunos e professores que participam, que interrogam, que concordam ou não, em suma, que interagem); e
- 3- o diálogo entre educação, sociedade e cultura digital, a partir da visão de que essa cultura impactou, impacta e impactará novos e irreversíveis modos de ensinar e de aprender.

Do ponto de vista específico do ensino de língua, a utilização de redes sociais, sejam elas educativas ou não, proporciona aulas de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística conectadas com uma abordagem dialógico-discursiva a respeito dos fenômenos da linguagem: uma abordagem que lê a Língua Portuguesa e o ensino cada vez mais sob múltiplos olhares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf> Acesso em 18/05/2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Leonara Nahyane da. *Desvelando a proposta de aprendizagem de argumentação apresentada pela BNCC Ensino Médio*. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, sob orientação da Profa. Dra. Denise Lino de Araújo. Campina Grande, 2019.

SILVA, Zenilda Ribeiro da. *O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa*. Jundiá: Paco, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Que é a linguagem?* (1930). In. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 131-156.

XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima. Redes sociais, linguagem e interação discursiva. In.: XAVIER, Manassés Moraes. (Org.). *Linguística Contemporânea: estudos sobre discursos, cultura digital e ensino*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 183-197.

XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. A Base Nacional Comum Curricular nas trilhas da Análise Dialógica do Discurso e dos Estudos Culturais. In.: NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo; LIMA, Verônica Almeida de Oliveira. (Orgs.). *Incursoões e travessias culturais para pensar o campo da comunicação*. Campina Grande: EDUEPB, 2019, p. 167-185.

O MEME COMO GÊNERO DIGITAL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Felipe Augusto de Sousa Sobrinho

INTRODUÇÃO

Muitos estudos voltados para gêneros digitais têm ganhado espaço na agenda da Linguística Textual, uma vez que a força influenciadora do meio digital tem ganhado notoriedade nessa área de estudo.

A adesão da população a ferramentas digitais, seja pela facilidade e praticidade, seja pela necessidade, abriu caminhos para que gêneros tradicionais assumissem novos formatos e ganhassem novas perspectivas, contornando papéis sociais bem definidos. A gama de gêneros trazida pelo digital muitas vezes não é compreendida pela mudança que esses gêneros sofrem. Um exemplo disso é o meme.

Neste contexto, esses avanços despertam muitos olhares, exigindo um direcionamento teórico para suprir as necessidades de compreensão desses fenômenos, uma vez que esse(s) gênero(s) ganha(m) um espaço notório na sociedade atual. Dos autores escolhidos, Bakhtin ([1979] 2016), Bazerman (2006), Marcuschi (2010; 2011) e Koch (2015) ganham destaque, uma vez que muitas pesquisas de gêneros sempre se voltam para esses autores, cuja linha defende o gênero como um fator social de grande relevância, contribuindo, desse modo, para o sustento daquilo que defendemos neste trabalho.

A partir desse problema, nosso objetivo visa a analisar como o meme, a partir de suas características e função sociocomunicativa, pode ser considerado um gênero. Partiremos, então, da hipótese de que o meme é construído a partir de um propósito comunicativo bem definido, cercado por um cunho ideológico, constituído por uma estratégia humorística/satírica e que tem sua função construída a partir do repertório sociocultural dos leitores.

Nesse sentido, esse artigo se justifica pela necessidade de se ampliar a discussão em torno de gêneros emergentes, como é o caso do meme, mostrando que a velocidade do meio digital contribui para o surgimento de novos textos que assumem propósitos comunicativos específicos e que os gêneros sofrem uma reelaboração nas suas formas para atender a novos contextos e propósitos.

Na primeira parte deste estudo, resgatamos os conceitos de gênero, sob a ótica dos autores ora citados. A segunda parte trata o gênero, observando alterações provenientes da mudança de suporte e, automaticamente, da sua estrutura. E na terceira parte, resgatamos historicamente o meme e descrevemos a sua estrutura para mostrar que ele se encaixa nos parâmetros dos conceitos de gênero. No último momento da discussão, analisamos três exemplares de memes retirados de páginas do Instagram que divulgam esse gênero.

Não pretendemos nesta pesquisa limitar as possibilidades de uso e análise de memes. Entretanto, assumimos o desafio de guiar e apresentar alguns pontos de vista acerca desse gênero, que retrata a inovação e evolução dos mecanismos sociais para os processos comunicativos nas mídias digitais.

CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS DE GÊNERO

A partir de uma gama de estudos voltados para os gêneros, hoje podemos lançar mão de um aporte teórico sólido para sustentar variadas perspectivas voltadas para esses estudos. Diante dessas várias possibilidades, resolvemos partir da visão de Bakhtin ([1979], 2016, p. 12), que considera o gênero sob a ótica “do conjunto de enunciados a partir do conjunto formado pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, considerando que cada enunciado é particular, individual, e, em cada campo de utilização da língua, elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados *gêneros do discurso*”. Citando Bazerman, Marcuschi (2011, p. 18) compreende essa estabilidade relativa como o fator que impede a classificação dos gêneros de forma concreta, “ou

duradoura, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista”, pois, as classificações são observadas levando em consideração um determinado tempo, sendo sempre guiadas pelas “rotinas sociais do nosso dia a dia”.

Koch (2015), sob o olhar bakhitinano, traz uma reflexão sobre essa questão, ao dizer que todas as esferas da atividade humana têm relação com a língua e, como é vasta a possibilidade dessas realizações (atividades humanas), a língua também se manifesta seguindo essa magnitude. Ainda nesse mesmo viés, a autora aponta que o enunciado é visto sob o reflexo das finalidades de cada esfera social, de acordo com as seleções linguísticas.

Marcuschi (2010, p. 37) compreende o gênero como resultado de vínculos entre o social e o cultural, automaticamente ligado ao coletivo, com o objetivo de realizar atividades comunicativas. O autor considera o gênero como estrutura evolutiva, de acordo com as necessidades sociais aos quais estes estão diretamente relacionados. O autor afirma que os gêneros devem ser considerados como “uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”. Essa visão é ratificada por Marcuschi (2011) ao considerar a dinamicidade dos gêneros sob a ótica do conceito de gêneros como “formas culturais e cognitivas de ação social”.

Toda essa discussão sobre a natureza dos gêneros nos faz refletir sobre muitos aspectos de sua constituição, bem como da maneira como eles são utilizados socialmente. Parece-nos claro que essas definições nos levam a uma ideia muito volátil a respeito desses conceitos, uma vez que o foco na sua *estabilidade relativa* traz uma visão de gênero como estrutura socialmente construída e modificada, dinâmica e inacabada, e com impossibilidades que impedem sua concreta classificação. Entretanto, existe outro aspecto relevante que equilibra essa constituição: essas visões não são tão soltas, como parecem.

Marcuschi (2011) apresenta o ponto de equilíbrio nessa discussão ao delimitar o gênero sob a identidade que eles carregam, considerando que eles trazem limites estruturais que também delimitam as escolhas e possibilidades de uso nos mais diversos meios sociais. Em outras palavras, a

constituição dos gêneros impede que se façam livres escolhas fora dos parâmetros que eles apresentam. Existe uma liberdade limitada, como o próprio autor pontua. Essa limitação ocorre não só pelo aspecto constitucional dos gêneros, mas também pelas questões sociais que delimitam essas escolhas, pois, como afirma Koch (2015, p. 64-65):

A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada (...) A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físicos e sócio subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes.

Podemos observar que todas as perspectivas teóricas, até agora apresentadas, defendem o *social* como fator essencial para a realização dos gêneros. O gênero não pode ser concebido, e visto, sem essas possibilidades sociais que permitem o seu uso. Marcuschi, 2011, p. 19) considera, a partir de Miller, que o gênero deve ser observado “na ação que é usada para executá-lo. E que o gênero é uma ‘ação social tipificada’, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível” e considera, sob essa mesma ótica, que os gêneros

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Koch (2015) defendem que são essas práticas (sociais) que levam à “segurança e destreza” quanto ao uso desses gêneros. E com base nisso, Koch e Elias (2012, p.102) se posicionam a respeito do que chamam de *competência metagenérica*, que é exatamente a “interação conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais.” Segundo a

autora, essa competência não apenas “capacita” o interlocutor na produção de gêneros, como também permite que ele os reconheça nas mais diversas situações comunicativas, na mesma linha de Bazerman (2006), que defende que o gênero é utilizado em toda a sua estrutura (são *frames*) para a ação social.

Podemos concluir que as relações sociais, a partir do posicionamento de Marcuschi (2011), Koch e Elias (2012) e Koch (2015) são imprescindíveis para a realização dos gêneros, uma vez que essas relações permitem que os gêneros sejam usados, a partir de escolhas, intenções e necessidades do falante nas realidades sociais de comunicação. O aspecto social também permite adaptações, modificações desses gêneros, também sob a ótica das necessidades sociais, como abordaremos no próximo tópico.

MARCAS DO GÊNERO DIGITAL EM COMPARAÇÃO A GÊNEROS TRADICIONAIS SOB A ÓTICA DA MUDANÇA DOS SUPORTES

Considerando a relação com o social vista no tópico anterior, devemos considerar o gênero também numa perspectiva bem atual de estudos voltados para essas temáticas, atentando para os meios virtuais, uma vez que há muitas manifestações comunicativas que são realizadas por meio de gêneros nas mídias digitais, seja pela facilidade, seja praticidade ou necessidades sociais voltadas para esses suportes (digitais).

Nesse direcionamento, Bazerman (2006, p. 24) ressalta a necessidade de os professores se voltarem para o despertar da atenção dos alunos para situações reais de uso da língua, focando, automaticamente, no uso dos gêneros em situações e propostas voltadas para “lugares visíveis” a eles, não somente para “os lugares familiares e importantes para nós (professores)”. Em outras palavras, o professor precisa despertar o dinamismo nas propostas veiculadas em sala de aula, dando lugar de fala ao aluno, como assinala o próprio autor.

Todas essas relações não podem ser observadas apenas levando em consideração a estrutura formal do gênero, mas, também, as funções para as quais eles são usados. Tanto a estrutura quanto a função são vistas por meio

de um viés estritamente social e cultural, pois estes, segundo Marcuschi (2010, p. 20), “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, corroborando com a visão de Bazerman (2006), quando este afirma que a renovação (ou reabilitação) dos gêneros é vista de acordo com “posicionamentos simbólicos numa história psicossocial”.

Quando se foca no meio virtual, devemos observar como o meio digital influencia as atividades comunicativas, como orienta Marcuschi (2010). A exemplo, podemos destacar as redes sociais e as salas de bate-papo, que assumem um grande destaque no contexto social atual, uma vez que o entretenimento, o “baixo custo” e a facilidade/liberdade comunicativa favorecem o uso.

É importante destacar que os gêneros textuais são identificados dentro dessas redes, considerando que os fins comunicativos são diversos e cada um faz uso de um gênero específico para a realização de suas atividades comunicativas.

Muitos acreditam que os gêneros virtuais assumem características totalmente inovadoras. Mas, segundo Marcuschi (2010, p. 21), “esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes”. O autor faz um destaque para Bakhtin, que defende a mudança de gêneros e da assimilação entre eles. Um exemplo clássico desse fenômeno é a carta pessoal, que assumiu as mesmas características no meio virtual, o *e-mail*. Aqui deixamos claro que o *e-mail* pode ser identificado como gênero ou suporte, a depender da perspectiva de análise assumida.

Bawarshi e Reiff (2013) também se posicionam a respeito dessa mesma visão, ao sublinhar que gêneros impressos são levados para as novas mídias, trazendo marcas desses gêneros ou como propostas inovadoras dentro de ambientes eletrônicos, chamado de “princípio da remediação”. Os autores também destacam o *e-mail* como um gênero que descende do cabeçalho do memorando e os *blogs* numa relação com os diários, sustentando o nosso posicionamento acerca da visão de assimilação entre os gêneros.

Ainda observando o meio digital, como destaca Marcuschi (2010), vê-se gêneros assumindo formatos que envolvem imagens, sons e textos,

provando o *hibridismo* mencionado por ele, quando faz referência ao surgimento de gêneros no último século.

Essas evoluções, modificações, assimilações assumidas historicamente pelos gêneros, e destacando os gêneros digitais como elementos que vêm ganhando força socialmente, são prova da perspectiva de Bakhtin sobre a relativa estabilidade dos gêneros. Os anúncios publicitários, outrora vistos apenas no meio impresso, seja em panfletos ou *outdoors*, agora podem ser encontrados no meio digital, com características semelhantes, mas com algumas modificações, como animações de imagens, *layouts*, cores e sons.

Isso acontece porque os gêneros são observados “em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010). E essas situações exigem modificações, muitas vezes do suporte ou pelo suporte, para que, naquela situação específica, o gênero alcance um objetivo determinado. Baseado em Bronckart, Marcuschi (2010) defende que o domínio de um gênero não significa necessariamente o domínio linguístico, sobretudo diz respeito ao alcance dos objetivos por meio dos gêneros em situações sociais.

Essas necessidades de modificações do gênero, a depender das necessidades sociais, fizeram com que muitos adequassem os gêneros para atender a objetivos distintos. Alguns fenômenos puderam ser observados desde então, como é o caso da *hidridização* ou a *intertextualidade intergêneros*, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 114). Segundo as autoras, “é um fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação.” Podemos observar esse fenômeno claramente no exemplo abaixo:

FIGURA 01 - Placa



Fonte Disponível em: encurtador.com.br/yFLU6. Acesso em 17 de novembro de 2018.

Inicialmente, podemos identificar a estrutura de uma placa de trânsito. Mas, depois de analisar, podemos observar que a placa tem como foco assumir a orientação dada pelo suporte (função da placa de trânsito) para marcar um anúncio publicitário. Por mais que o formato seja de uma placa, a função não é de orientar os condutores para quaisquer situações relacionadas ao trânsito, totalmente. A logomarca da empresa sinaliza um quê de publicidade.

Esse ponto é muito importante no direcionamento deste artigo, pois mostra que os gêneros vão assumindo vários formatos para que objetivos sejam alcançados. E o meio digital favorece essa situação, uma vez que facilita o acesso a várias estruturas e informações, bem como a edição, que outrora era restrita apenas aos profissionais da área. Com relação a essas novas mídias, Bawarshi e Reiff (2013) enfatizam que essas abordagens estendem a compreensão das inovações comunicativas nesse universo digital, além de despertar nas pesquisas a curiosidade no que diz respeito ao entendimento de como os meios de comunicação mudam o acesso aos gêneros.

A partir disso, como destacamos no primeiro tópico deste trabalho, observaremos, a seguir, como o meme pode ser analisado sob a ótica dos conceitos que abordam os conceitos de gênero, levando em consideração, também, a mudança que os gêneros sofrem, uma vez que o meme traz marcas de outros formatos de gênero.

O MEME

Para se compreender o que hoje conhecemos como meme, é preciso retomar a ideia inicial de Richard Dawkins, na sua obra *O Gene Egoísta*. Nessa obra, ele trata a cultura humana como replicador, comparando, assim, com o gene humano. O termo surgiu de “mimeme”, termo de raiz grega, que lembra ‘memória’. Para que houvesse uma semelhança com o termo ‘gene’, a palavra foi reduzida. A intenção de Richard é considerar o meme como um propagador da cultura humana, no sentido de imitação.

Na sua obra, ele faz menção a Jenkins, cujo trabalho faz uma descrição do comportamento de aves em ilhas próximas da Nova Zelândia. Ele observou que as aves imitavam sons que eram repetidos por outras aves. Quando uma ave não conseguia imitar o som com perfeição, seja pela altura de uma nota ou mistura com outros cantos já existentes, outro som era gerado e um novo canto surgia. Jenkins considerou essas mudanças como “mutação cultural”. Quando partimos para a observação do comportamento humano, compreendemos que a linguagem, como mostra Dawkins (1976), é uma das marcas dessa mudança cultural. Mas podemos observar também que essas mudanças podem ser vistas na arquitetura, moda e alimentação, por exemplo.

Com base nesses comparativos, Dawkins (1976, p. 112) mostra que

Exemplos de memes são melodias, ideias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa, ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, por si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro.

Considerando que o pesquisador citado faz uma analogia entre a transmissão cultural e a transmissão genética, partimos desse comparativo para entender como se dá a constituição do que hoje conhecemos como meme, no meio digital.

Para chegarmos ao conceito de meme, precisamos entender, a partir de Horta (2015), o caminho que consolidou essa nomenclatura usada socialmente para determinar uma estrutura genérica cuja função pode assumir posturas variadas, destacando a satírica e humorística. O termo teve seu primeiro registro em 1998, quando Joshua Schachter criou o site *Memepool*, que continha *links* que viralizaram. No início dos anos 2000,

Jonah Peretti reuniu alguns amigos num festival que tratava de materiais que viralizaram na internet. No mesmo período, em uma série de entrevistas, muitas manifestações da cibercultura receberam o nome de meme, como parte de um fenômeno conhecido como *digital trash*. Dentre outros significados, *trash*, segundo Lemos (2005), quando relacionado a meme, é visto como “lixo”, no sentido de excesso de informações ou de material cibernético de baixa qualidade, produzido sem muita elaboração. Lemos (2007, p. 04) explica esse sentido ao dizer que “a sociedade da informação entra numa fase de excesso e de profusão desenfreada de informações, de ‘lixo’, situação propiciada pelo acesso em massa.

Além desse momento inicial, a expansão da internet, nos anos 1990, para além do meio acadêmico e o surgimento da Internet 2.0, que começou a fazer parte do cotidiano familiar, também impulsionaram o uso do termo.

Seguindo o pensamento de Horta (2015), há muitos materiais encontrados na Internet que assumem essas características de produção inferior, e o meme se enquadra nesse perfil. É importante frisar que o meme assume características que podem ser vistas como padronização: geralmente eles são apresentados através de um misto entre imagem e texto, sendo que a imagem são recortes de pessoas ou figuras famosas, ou também de situações comuns do dia a dia, a partir de eventos que marcaram e ficaram conhecidos na internet. Uma das primeiras manifestações dessa natureza, segundo Fontanella (2009), aconteceu a partir de uma cobertura jornalística realizada em 1998, em Caxias do Sul (RS), em que um jornalista levou um choque e sua imagem foi reproduzida por meio de montagens a partir de uma série de outros choques sofridos por ele anos depois.

Podemos observar que o meme, como é conhecido hoje, sempre vem acompanhado de um viés ideológico, travestido de humor. E como toda ideologia, não podemos descartar o contexto de produção e recepção do meme. Diante dessas características, hoje bem marcadas, mas não consolidadas, porque a mutação desse gênero tem sido constante, mas já apresenta certa consistência, aliadas às noções conceituais de gênero apresentadas no início deste trabalho, compreendemos que o meme, como gênero, assume marcas que podem, assim, caracterizá-lo. Aqui retomamos a visão de Marcuschi (2010) acerca do aspecto híbrido dos gêneros mais

atuais, no que tange à relação entre a oralidade e a escrita, além da presença de múltiplas semioses na sua composição.

Uma dessas marcas, como já mencionamos, e que podemos considerar como o destaque desse gênero, é a *remixagem*. É importante destacar que há memes que assumem apenas características de textos não verbais. Lemos (2005, p. 01) nos mostra a definição desse termo, ao considerar que “o princípio que rege a cibercultura é a ‘remixagem’, conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações (...) a partir das tecnologias digitais. (...)”, e que essas novas tecnologias trazem uma nova configuração cultural.

Outra característica do meme é a viralização. Termo do meio digital que significa que o conteúdo precisa se tornar público e ganhar uma grande proporção de visualização/compartilhamento, considerando a ideia de gene, defendida por Dawkins. E a partir da função social de propagar uma crítica ou apenas reportar a uma situação do cotidiano, sob um viés humorístico, assim como a charge e o cartum, podemos considerar o meme como um gênero, proveniente do meio digital.

Com base em todo esse caminho percorrido, e direcionado pelo posicionamento de Bazerman (2006), baseado em Miller, ao dizer que o enunciado ao ser visto como eficaz pode seguir uma tendência em outras situações, repetindo estruturas e padronizações que são compartilhados socialmente, tendo a percepção como caminho para o reconhecimento desses gêneros em situações semelhantes, aqui compreendemos que o meme está seguindo esse percurso e ganhando espaço na sociedade, que cada vez mais está intensificando e formatando certos usos desse mesmo gênero. Além disso, o autor sublinha que a partir desse reconhecimento social, o gênero passa a fazer parte das relações sociais, dos processos comunicativos e da organização cognitiva.

Por meio dos exemplares a seguir, identificaremos as marcas do gênero meme aqui expressas, como forma de ratificar o nosso posicionamento quanto às características e usos desse gênero.

METODOLOGIA E ANÁLISES

Neste artigo, assumimos o desafio de investigar o meme, a partir das suas estruturas e funções. Coletamos alguns exemplares de perfis do Instagram (@sincerooficial; @chapiusk_; @merendeiramemes; @cleonepereira). Selecionamos três memes para análise. Todos esses perfis assumem como identidade o humor e tem como foco a divulgação de memes em formatos diversos. Adotaremos aqui as bases da pesquisa qualitativa, num aprofundamento do objeto investigado. Analisaremos as estruturas dos memes, apresentando o contexto dos elementos que os compõem. Observaremos nas análises a seguir a base teórica definida na primeira parte deste trabalho. Para finalizar a análise, mostraremos como a compreensão de todas essas estruturas corroboraram para a efetivação do objetivo deste trabalho, que é compreender o meme como um gênero, e usá-lo em variadas propostas didáticas nas aulas de Língua Portuguesa.

FIGURA 02 – Meme Café



Fonte: Disponível em: encurtador.com.br/abhw4. Acesso em 25 de maio de 2020.

A Figura 02 é caracterizada, como descrevemos no tópico anterior, pela presença do texto verbal e não verbal, considerando que a compreensão efetiva do texto se dá pela junção multissemiótica. O meme deve sempre ser considerado a partir do contexto que envolve a produção e a recepção do gênero. Por esse motivo, é importante esclarecermos o contexto no qual o texto está inserido. A imagem foi postada no dia 14 de abril, fazendo

referência ao Dia Mundial do Café. A marca principal da Figura 02 é fazer menção ao café e trazer uma proposta de humor através do exagero, marcado na imagem pelo tamanho exacerbado da xícara de café.

Além do agigantamento da imagem numa intenção humorística, por isso o destaque no ângulo central, é perceptível o texto na parte superior em letras maiúsculas, brancas, com contornos para fins de destaque. Este formato caracteriza as primeiras manifestações do meme. Houve, inicialmente, uma sequência de memes divulgados nesse formato. Adiante, mostraremos outros exemplos com estruturas que foram ganhando espaço paralelamente.

Diante dessas informações iniciais, é imprescindível que consideremos o conjunto textual para construção dos sentidos pretendidos. O isolamento das semioses pode trazer prejuízo na concepção e elaboração dos caminhos que devem ser percorridos para se chegar à ideia desejada. A Figura 02 pode ser considerada, contextual e estruturalmente, simples. E a exorbitância da imagem enfatiza a preferência exacerbada do referente pelo café.

Podemos perceber claramente que o meme acima assume uma função social bem definida, a partir do momento em que podemos compreender que o seu objetivo retrata uma visão voltada para o humor. Os elementos elencados e as funções listadas marcam um traço forte dos memes no que tange à sua estrutura e função social, seguindo o delineamento de Marcuschi (2011) e Koch (2015), ao compreenderem o gênero como marcas de estruturas usadas para o alcance de objetivos comunicativos socialmente estabelecidos. Assim como também encontramos a defesa de Horta (2015) quanto ao meme ser retratado como gêneros como marcas de inferioridade, no sentido de falta de aprimoramento técnico na fabricação e divulgação nos meios digitais, já que a sua simplicidade favorece a sua criação por pessoas que não são especializadas no trato digital.

No contexto das aulas de Língua Portuguesa, o professor deve se portar na linha da dinamicidade salientada por Bazerman (2006), ao compreender que cabe ao docente o papel de trazer propostas para a realidade do aluno. O café pode ser facilmente substituído por quaisquer

outros líquidos, de acordo com as preferências da turma, além de outras provocações por parte do professor ao avaliar quem gosta ou não de café, quem sabe da existência de uma data comemorativa ou se todos conhecem a origem da iguaria. Todas essas informações podem ser relacionadas ao papel que o gênero em questão exerce socialmente, a considerar que os discentes já têm contato com o meme no seu cotidiano. Cabe ao professor instigar o alunado para outras construções a respeito do meme, como a possibilidade de trocar o formato das letras, cores ou se a presença, ou não, do texto verbal pode trazer algum prejuízo na construção dos sentidos.

FIGURA 03 - Titanic



Fonte: Disponível em: encurtador.com.br/eDOQX. Acesso em 26 de maio de 2020.

A Figura 03 representa outro formato de meme. Diferente da Figura 02, a Figura 03 apresenta uma disposição diferente dos elementos semióticos, a saber, a presença de mais de uma imagem no mesmo contexto, além da posição do texto verbal. O contexto da Figura 03, especificamente dos elementos que marcam a semiose não verbal, retoma uma cena do filme Titanic, marcada pela tragédia emblemática do longa-metragem, em que o navio afunda e, sob comando dos responsáveis pela embarcação, a banda continua tocando com o objetivo de distrair a tripulação.

O texto verbal na Figura 03 reflete o contexto atual em que a população está em alerta devido à pandemia do novo coronavírus, além da

adaptação que o sistema educacional precisou fazer para realizar as aulas a distância, marcado pela sigla (EaD) no texto, que representa a modalidade de ensino. As autoridades que regem o sistema educacional brasileiro mantiveram o calendário letivo, direcionando as atividades escolares para o ensino a distância. Para o cumprimento da horária semanal, os professores mantiveram a execução dos conteúdos.

Como afirmou Marcuschi (2010), esses novos gêneros não são novidade absoluta, sobretudo trazem marcas de outros gêneros na sua composição. A título de comparação, o anúncio publicitário também obedece à colocação de imagem e texto em destaque na sua composição, abrindo possibilidade de identificar essas mesmas marcas no meme. Logicamente que, por mais semelhantes que essas marcas possam ser, as finalidades são distintas, de acordo com os propósitos comunicativos de cada gênero.

Como aponta Koch (2015), a dinâmica concedida pela língua também permite que outros meios sejam criados a depender dos objetivos pretendidos na situação comunicativa. No caso dos memes, o seu surgimento coincidiu com a popularização dos aparelhos celulares, além do acesso à internet por um grande número de pessoas, expandindo as possibilidades de manifestações sociais por parte desses usuários. O meme é um retrato dessa atuação, pois, como já pontuamos, a não sofisticação desse gênero é reflexo desse acesso em massa. Em outras palavras, todos podem se manifestar socialmente, inclusive na criação de gêneros, assim como destaca Lemos (2005) com os processos de remixagem, ou colagem, de elementos semióticos, como acontece com os memes.

No contexto da aula, o professor pode usar um trecho do filme, primeiramente, para sondar se os alunos conhecem o enredo. Ratificamos que é essencial ter o domínio do contexto do meme para que os sentidos sejam construídos e alcançados. Posteriormente, os alunos podem ser indagados sobre o conhecimento acerca do meme, se já viram esse meme em alguma rede social, se já encontraram essas mesmas imagens em outro contexto etc. Os memes, com a viralização, sofrem alterações para que sejam adaptados a outras realidades contextuais, o que é também uma de suas

características. Por isso, é provável que alguns alunos já tenham tido contato com algum elemento de um algum meme.

Assim como no meme representado pela Figura 02, a Figura 03 também assume a função social de humor, ao simbolizar uma situação vivida socialmente.

FIGURA 04 - Joelma

"Quem deixar o seu amei aqui vai achar
R\$ 50,00!"

Eu sabendo que é mentira // Dei amei
pq vai que né..



Fonte: Disponível em: encurtador.com.br/INUX9. Acesso em 27 de maio de 2020.

A Figura 04 corresponde a outro formato de meme. Diferente das outras formas já demonstradas nesta pesquisa, a disposição da Figura 04 é composta por texto verbal, dividido em duas partes, cada uma fazendo referência a uma imagem, seguindo a ordem de disposição das figuras, no caso a imagem do referente representado pela cantora Joelma, e uma parte não verbal. Assim como nos outros exemplares analisados, o meme em questão também viralizou e a mesma imagem foi sendo adaptada em uma variedade de contextos, como característica inata do gênero meme, como já sublinhado.

A primeira parte do texto verbal é uma representação de uma corrente, espécie de texto que tem como característica um contexto místico, provocando uma reação do interlocutor (curtir a imagem nas redes sociais), em troca de uma recompensa. O texto também aparece em contextos variados nas mídias. A segunda parte do texto verbal faz referência a cada

uma das imagens. A primeira retrata uma visão estereotipada de comportamentos sociais, mostrando seriedade e razão diante de várias situações. A segunda imagem caracteriza o lado subjetivo das pessoas, como o pensamento. As duas imagens representam comportamento social em que as pessoas agem de uma forma, mas intimamente podem assumir uma realidade ou opinião diferente.

O professor pode levar a situação para a turma e questionar o que essas imagens podem representar, quantos já se comportaram da mesma forma, se as imagens retratam fielmente alguns comportamentos sociais e qual a relação entre as imagens e a figura. E depois abordar as questões estruturais que envolvem o gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, com base nos conceitos de gênero apresentados no início deste artigo, verificamos, por meio dos elementos constituintes e funções sociais, que o gênero meme assume todas as características de um gênero, mesmo que ainda esteja passando por modificações, como acontece com todos os gêneros. O grande impacto dessas mudanças se dá devido ao meio digital que favorece essas transformações numa velocidade maior em relação a outros gêneros já consolidados. A facilidade de manuseio do gênero pela questão do letramento também é um ponto que deve ser considerado nessa questão, abrindo caminhos para outras investigações. A proposta não é direcionada para séries específicas, requerendo do professor apenas sensibilidade diante de quais memes lançar mão para as ações em sala de aula. Este artigo não visa à fadiga das análises, bem como não tem como objetivo levar o tema à exaustão, permitindo assim que outros trabalhos sejam direcionados a partir da visão aqui apresentada, sobretudo, considerando a gama de formatos de memes que podemos encontrar nos meios digitais, autorizando outros tipos de análises, bem como outras formas de apropriação desse gênero em sala de aula, podendo ampliar as perspectivas aqui delineadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary J. *Gênero: teoria, pesquisa, ensino*. Tradução: Benedito Gomes Bezerra [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.) – São Paulo: Cortez, 2006.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FONTANELLA, Fernando Israel. *O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultural digital trash*. Trabalho apresentado no IX Encontro de Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009a.
- HORTA, Natália Botelho. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. – 3. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- LEMOS, André. *Ciber-cultura-remix*. Artigo escrito para apresentação no seminário “Sentidos e Processos” dentro da mostra “Cinético Digital”, no Centro Itaú Cultural. Tema da mesa: “Redes: criação e configuração”, São Paulo, Itaú Cultural, ago. de 2005.
- LEMOS, André. *Lixo ou Luxo na Cibercultura? Origens e atualidades da cultura "digital trash"*. In PEREIRA, Vinícius A, (org.), *Cultura Digital Trash: Linguagens, Comportamentos e Desafios*. Rio de Janeiro, E-Papers, 2007., ISBN: 978-85-7650-142-8.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. – 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PROCESSO DINÂMICO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Ivana Quintão de Andrade

Janine Maria Rocha da Silva

Fábio André Cardoso Coelho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo do presente capítulo é apresentar algumas concepções de leitura e suas implicações pedagógicas nas aulas de língua portuguesa. Para isso, em primeiro lugar, será necessário considerar que as concepções construídas para o ato de ler foram sendo formatadas de acordo com as correntes teóricas surgidas no cenário dos estudos linguísticos. Em segundo lugar, a fim de se respeitar os limites deste artigo, será preciso operar um recorte nessas diferentes perspectivas. Tal recorte será mostrado por meio do quadro de Leffa (1996), que apresenta algumas noções de leitura advindas de suas respectivas correntes teóricas. Tomamos a liberdade de ampliar a coluna *Definição de ler*¹ para adequá-la aos propósitos deste capítulo.

Quadro 1 – Conceituações de leitura

LEITURA	FOCO	DEFINIÇÃO DE LER
FILOLÓGICA	Autor	Ler consiste em descobrir as intenções do autor do texto, concebido como detentor de uma única voz. <i>Nesse sentido, o autor do</i>

¹ Os trechos acrescentados aparecem em itálico.

		<i>texto é o centro do saber e o leitor, mero reproduzidor das informações contidas no texto.</i>
ESTRUTURALISTA	Texto	<i>Ler é extrair sentido do texto. A leitura é mecanicista, uma mera decodificação das palavras e das estruturas presentes na superfície do texto. O texto só possui um sentido (o dito) e cabe ao aluno apreender esse sentido (ORLANDI, 2012, p. 49). Aqui, a direção do processo de leitura se dá do texto para o leitor.</i>
COGNITIVISTA	Leitor	<i>Ler é atribuir um sentido ao texto. Tem-se uma visão oposta à anterior (estruturalista): o significado não está contido no texto, ele é construído pelo leitor. Aqui, a direção do processo de leitura se dá em uma direção contrária: do leitor para o texto.</i>
DISCURSIVA	Discurso	<i>Ler é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. A leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção, levando-se em consideração o sujeito, a história, a cultura, a ideologia (ORLANDI, 2012 p. 49).</i>
INTERACIONISTA	Autor Texto Leitor	<i>Ler é o encontro (dialógico) do leitor com o autor, sujeitos sociais, mediados pelo texto, envolvidos nesse processo dinâmico de construção de sentidos, constituídos a partir das experiências/vivências do leitor e das circunstâncias da leitura. A leitura é uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor e que permite que ela se constitua como uma prática social para o exercício pleno da cidadania.</i>

Fonte: LEFFA, 1996. (Adaptado)

Diante do exposto no quadro acima, assumiremos, nesta pesquisa, a visão interacionista (dialógica) de leitura, que leva em consideração, segundo Koch e Elias (2011), as experiências e os conhecimentos do leitor; as sinalizações do texto; os elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização discursiva; as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação de sentidos; a intenção do leitor, ou seja, os objetivos da leitura.

A partir da concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, baseada na interação *autor-texto-leitor* e regulada pela intencionalidade (KOCH & ELIAS, 2011, p. 19), iremos propor uma prática de leitura escolar que visa ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos como pressuposto para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Essa prática será dividida em três partes denominadas: pré-leitura; leitura e pós-leitura. Cada uma contemplará um ponto de vista interacionista sobre o ato de ler na escola.

No primeiro momento, o da pré-leitura, a tríade autor-texto-aluno será tratada à luz da mediação do professor de português, cuja função principal, nas aulas de leitura, é a de garantir a interação entre os componentes da tríade. Essa interação depende de uma série de fatores, dentre os quais está o compartilhamento de saberes entre o autor e o leitor. Para isso, enfatizaremos o conhecimento de mundo do aluno-leitor como fonte para as atividades de preparação para a leitura e como foz para a compreensão e interpretação do texto.

O segundo momento, o da leitura propriamente dita, o tripé autor-texto-aluno será tratado à luz de dois importantes sistemas de conhecimentos mobilizados durante o processamento textual: o conhecimento linguístico e o conhecimento superestrutural. Esses saberes, além de contribuir para a compreensão global do texto, também auxiliam na identificação dos propósitos comunicativos pretendidos pelo produtor. Compreender um texto é, portanto, ativar e relacionar conhecimentos, sensações e experiências num movimento de interação.

No terceiro momento, o da pós-leitura, trataremos de analisar as relações entre a leitura, o conhecimento linguístico, o conhecimento interacional/superestrutural e, mais especificamente, o conhecimento

enciclopédico/de mundo. Pensaremos em como o aluno pode realizar suas compreensões e interpretações utilizando estratégias para realizar novas leituras, e de que maneira outros textos são resgatados pelo nosso conhecimento de mundo/enciclopédico, ampliando os horizontes linguísticos, políticos, sociais e culturais, comprovando que as relações intertextuais existem em todo e qualquer texto.

LER É ATIVAR OS SENTIDOS DO CORPO PARA LER OS SENTIDOS DOS TEXTOS

É na pré-leitura que o professor realiza uma espécie de aquecimento cognitivo no qual os alunos são levados a potencializar sua imaginação para gerar expectativas e fazer inferências a respeito do texto que irão ler. Por isso, o aquecimento cognitivo pressupõe o trabalho com atividades que levem os alunos a acessar dados do conhecimento de mundo necessários para a compreensão do texto.

Antes de sugerirmos uma estratégia diferenciada de acesso ao conhecimento de mundo na pré-leitura, é preciso esclarecer que a concepção de conhecimento de mundo que iremos adotar é a que, segundo Kock & Elias (2006, p. 42), pode ser chamada de conhecimento enciclopédico, porque se refere aos “conhecimentos gerais sobre o mundo [...], bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espacio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. Um dos saberes abarcado pelo conhecimento de mundo (ou enciclopédico), e que não tem recebido muita atenção por parte do professor-mediador, é o conhecimento advindo das experiências sensoriais e afetivas dos alunos, principalmente nas aulas de leitura de textos literários – já que estes têm como função precípua a evocação de sensações e sentimentos no leitor. Não é à toa, portanto, que nesse gênero textual, a linguagem seja esteticamente articulada de modo a produzir efeitos de subjetividade, multissignificação, musicalidade, dentre outros. E de onde vêm as sensações e sentimentos, senão daquilo que o nosso corpo experimenta através dos olhos, da boca, do nariz, dos ouvidos e das mãos? Como utilizar esses canais sensoriais a

serviço da pré-leitura nas escolas, a fim de potencializar a compreensão e a interpretação de textos?

Essas questões nos levaram a pensar em atividades de pré-leitura que trabalhem com a experiência direta e indireta dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. Direta, pois são oferecidos ao aluno elementos para *degustação*. Indireta, pois, a partir da experiência direta, são evocadas suas memórias sensoriais e afetivas, ou seja, seu conhecimento de mundo sensório-afetivo. Sendo assim, vamos sugerir, a seguir, uma atividade de pré-leitura, com base na seguinte canção:

Cotidiano (1971), composição: Chico Buarque de Holanda

1-Todo dia ela faz tudo sempre igual / Me sacode às seis horas da manhã / Me sorri um sorriso pontual / E me beija com a boca de hortelã	2-Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar / E essas coisas que diz toda mulher / Diz que está me esperando pr'o jantar / E me beija com a boca de café	3-Todo dia eu só penso em poder parar / Meio-dia eu só penso em dizer não / Depois penso na vida pra levar / E me calo com a boca de feijão
4-Seis da tarde como era de se esperar / Ela pega e me espera no portão / Diz que está muito louca pra beijar / E me beija com a boca de paixão	5-Toda noite ela diz pr'eu não me afastar / Meia-noite ela jura eterno amor / E me aperta pr'eu quase sufocar / E me morde com a boca de pavor	6-Todo dia ela faz tudo sempre igual / Me sacode às seis horas da manhã / Me sorri um sorriso pontual / E me beija com a boca de hortelã.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/82001/>

Antes da pré-leitura, o professor deve identificar, na superfície textual, os signos linguísticos que podem ser representados por objetos que funcionem como estímulos sensoriais. No texto *Cotidiano*, identificam-se, dentre outros: *hortelã*, *café* e *feijão*. O professor, então, elabora, para cada elemento mencionado, algumas perguntas que estimulem a ativação do conhecimento de mundo, principalmente, o sensorial e o afetivo, e a produção de inferências e expectativas acerca do texto a ser lido. Em seguida, o professor providencia: a) folhas de hortelã (higienizadas); b) café em grãos ou em pó; c) grãos de feijão.

No bojo desses objetos do mundo, incluem-se vendas para os olhos dos alunos, a fim de obliterar a visão e potencializar as demais capacidades sensoriais nessa prática escolar. O objetivo dessa estratégia é ampliar a noção, ainda disseminada pelo ensino de leitura tradicional, de que ler é ler com os olhos. Acreditamos que o uso das vendas, durante parte das atividades de pré-leitura, pode mostrar para o aluno que ouvidos, boca, nariz e mãos também podem fazer leituras inimagináveis.

Na *pré-leitura*, o professor pede que os alunos organizem as carteiras em semicírculo, a fim de promover maior dinamicidade ao intercâmbio de objetos. As primeiras perguntas devem abordar o título do texto. Por exemplo: a) *O que significa a palavra cotidiano?*; b) *Que atividade você faz cotidianamente?*; c) *O que você faz todos os dias que te deixa muito feliz/triste?*

A seguir, cada aluno recebe uma venda e a coloca nos olhos. O professor, então, entrega algumas folhas frescas de hortelã para os alunos que estão sentados nas extremidades desse semicírculo, e lhes diz: *Use as mãos, o nariz, a boca e os ouvidos para identificar esse objeto do mundo, mas não digam o nome dele. Depois, passem-no para o colega ao lado.*

Logo depois, o professor faz algumas perguntas que ajudem os alunos a ativar seu conhecimento de mundo e a prepará-los para a leitura. Por exemplo: a) *Que objeto do mundo é esse?*; b) *Mordam a hortelã. Vocês gostam do sabor?*; c) *Que alimentos deixam sua boca com gosto de hortelã?*; d) *Esfreguem as folhas de hortelã entre seus dedos. Ouçam o som que elas fazem. Esse som faz vocês pensarem em quê?*; e) *Agora sintam o cheiro da hortelã na sua mão. Esse cheiro leva vocês para algum lugar especial? Qual? Por quê?*; f) *O cheiro, o sabor, a textura e o som das folhas de hortelã fazem vocês se lembrarem de alguma pessoa especial, ou de alguma situação que vocês já viveram?* A partir das respostas dadas, o professor pode elaborar novas perguntas. O objetivo é potencializar a ligação entre duas ou mais respostas, bem como a evocação de memórias sensoriais e afetivas.

Em seguida, o professor repete essa etapa com o *café* e o *feijão*. É necessário salientar que as perguntas devem buscar, em primeiro lugar, a identificação objetiva do elemento oferecido pelo professor (p. ex.: *Que objeto do mundo é esse?*); e, em segundo lugar, elas devem provocar a

memória sensorial e afetiva do aluno (p. ex.: *Esse cheiro leva vocês para algum lugar especial? Qual? Por quê?*). As perguntas/provocações podem variar bastante; mas, o que o professor deve ter em mente é que elas devem servir como canais por meio dos quais os alunos poderão expressar sua subjetividade – em relação à experiência sensorial direta, vivida em sala de aula, e em relação à experiência indireta, revivida através das lembranças e sentimentos evocados.

Na última etapa das atividades propostas para a pré-leitura, o professor deve fazer perguntas do tipo: a) *Sobre o que o texto vai falar?*; b) *Quem são os personagens do texto?*; c) *Como vocês acham que o texto vai começar?* O objetivo, aqui, é o de aumentar o envolvimento sensório-afetivo dos alunos com o texto que eles ainda irão ler.

Acreditamos que o aquecimento cognitivo, proposto pelas atividades de pré-leitura aqui descritas, possa funcionar como uma importante ferramenta do professor-mediador para ativar o conhecimento de mundo, promover o compartilhamento do conteúdo temático e garantir a interação entre o autor, o texto literário e os alunos-leitores. Sendo assim, podemos afirmar que trabalhar o texto pelo viés de uma pré-leitura multissensorial pode, dentre outras coisas, aguçar a percepção sensorial e a memória afetiva dos alunos; contribuir para a formação de alunos-leitores que percebem relações e fazem inferências cada vez mais criativas; e, acima de tudo, pode tornar os alunos mais suscetíveis ao projeto de sensibilização proposto pelo texto.

LER É PARTIR DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA PARA O DISCURSO

Passemos, agora, para a etapa do encontro do aluno com o texto, isto é, o da leitura propriamente dita. Durante a leitura, o aluno ativa vários níveis de conhecimento para obter uma compreensão efetiva do texto. Dois deles são: o linguístico e o superestrutural. Cabe ressaltar aqui que esse último está inserido em um conhecimento denominado como

sociointeracional, que diz respeito às formas de interação por meio da linguagem. Cavalcante assim o conceitua:

O conhecimento (sócio)interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação. A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação. (2017, p. 23)

O *conhecimento linguístico* abrange os saberes sobre o uso da língua, ou seja, os aspectos gramaticais e lexicais constitutivos para a compreensão da organização do material linguístico na superfície textual (KOCH & ELIAS, 2011, p. 40). É o conhecimento linguístico, por exemplo, que permite a comunicação entre os membros de uma comunidade. Já o *conhecimento superestrutural* abrange o reconhecimento e a distinção dos vários tipos de texto: os gêneros, a construção composicional e os respectivos domínios discursivos, bem como seus usos, isto é, o que faz permitir identificar, por exemplo, o gênero bula de remédio como uma bula, e não como um bilhete. De acordo com Koch & Elias (idem, p. 46), os conhecimentos linguístico e superestrutural podem ajudar o aluno na construção de uma interpretação que o auxiliem a reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto numa determinada situação comunicativa interacional.

Tomando como base a canção *Cotidiano*, de Chico Buarque, iremos sugerir a seguinte atividade de leitura que parte da percepção dos elementos linguísticos para a interpretação, o discurso. Para começar, o professor-mediador deverá promover a audição da música e uma primeira leitura individual da letra. Nesse momento, espera-se que os alunos, que foram preparados sensorial e afetivamente na pré-leitura, consigam alcançar níveis mais elevados de compreensão do conteúdo global do texto. Por isso, as primeiras impressões que eles vierem a expressar sobre seu encontro com o texto são muito bem-vindas. Depois, o professor lhes pedirá que identifiquem no texto as palavras que se repetem com mais frequência. Espera-se que eles apontem, como uma das possíveis respostas, o sintagma *todo dia* e o pronome pessoal *ela*. Em seguida, pergunta-se aos alunos o que

o autor da música pretende ao iniciar boa parte dos versos com esses termos, cuja recorrência pode ter intenções distintas: a expressão *todo dia* pode traduzir a ideia de uma vida conjugal monótona, enfadonha, e busca mostrar o desgaste vivido por um casal. Já a repetição da pessoa discursiva *ela* parece marcar a posição das mulheres que vivem em função e na dependência de seu parceiro, o que pode caracterizar uma ideologia machista que considera a mulher como a única responsável pelos afazeres domésticos.

Em alguns gêneros, como os argumentativos, a repetição de termos pode ser vista como um perigo para a progressão textual, todavia, no gênero canção, ela constrói novos mundos semânticos, levando as palavras, as expressões e até versos repetidos a significações pragmáticas. Como postulam Koch e Elias,

Tradicionalmente, a repetição é avaliada de forma negativa. Costuma-se criticar os textos que contêm repetição como redundantes, circulares, mal estruturados. No entanto, a repetição é uma estratégia básica de estruturação textual: os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase sinônimos, repetições da fala de outro e assim por diante. (2016, p. 100)

A partir dessa discussão acerca da recorrência de termos como um recurso enfático ou até retórico, o professor-mediador pode levantar outras questões relativas ao gênero textual canção: suas características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Trata-se de uma construção textual dotada de uma intencionalidade: busca transmitir uma mensagem moral, social ou política; formar uma opinião; induzir um comportamento; estabelecer ou reafirmar valores e pensamentos, além de, antes de tudo, desenvolver a sensibilidade humana, provocando a afetividade dos indivíduos. Portanto, esse gênero atende a um propósito comunicativo. Nesse momento, é importante também levar os alunos a perceberem que as letras de músicas, em variados contextos, também podem contar histórias, relatar fatos do cotidiano, analisar o comportamento de personagens, construir enredos; podem se mesclar com o gênero narrativo da crônica e,

em outras situações, podem ser lidas como poemas, apresentando, inclusive, estruturas semelhantes. O professor-mediador, nesse sentido, deve levantar questões que façam com o que o aluno possa perceber essas semelhanças: a escrita em versos, as linhas curtas, o conjunto de estrofes, as rimas (embora sua presença não seja obrigatória), a linguagem figurada.

Outra questão que o professor pode sinalizar é a relação entre o título e o texto. Sabemos que uma das funções do título é antecipar o conteúdo temático a ser abordado, por isso, podemos perguntar: há relação de sentido entre o título e a letra da música? A antecipação sugerida por ele se confirma no decorrer da canção? Para Marcuschi (2012), o título de um texto tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas, ou seja, ele representa a primeira possibilidade de expectativas em relação ao que será lido.

A partir das respostas dadas acima, o professor pode elaborar novos questionamentos, como: o que representa o uso recorrente do vocábulo *boca* nas expressões *boca de hortelã*, *boca de café*, *boca de feijão*, *boca de paixão* e *boca de pavor*? Para você, os elementos expressos por essas bocas – *de hortelã*, *de café*, *de feijão*, *de paixão*, *de pavor* – vão se intensificando a fim de representar os sentimentos de insatisfação do eu-lírico frente à vida, ou esses elementos funcionam apenas como um mero determinante do substantivo *boca*? É importante ressaltar aqui que esses sintagmas nominais (*boca de hortelã*, *boca de café*, *boca de feijão*, *boca de paixão*, *boca de pavor*) são metáforas utilizadas neste texto para descrever o cotidiano de um brasileiro comum: todas essas *bocas* estão organizadas em uma sequência gradativa na letra musical, de modo que essa organização pode representar o desenrolar trivial da vida em comum de um casal.

Em seguida, outra hipótese a ser levantada com os alunos é o uso predominante dos verbos no presente do indicativo. Para isso, o professor deverá solicitar que cada um sublinhe as ações verbais presentes na canção, distinguindo o que foi praticado pelo eu-lírico feminino e o que foi praticado pelo eu-lírico masculino. Sabemos que o verbo é uma categoria gramatical variável que exprime processo, isto é, aquilo que se passa no tempo. Desta forma, por pontuar um fato devidamente representado no tempo, o verbo demonstra sempre um aspecto dinâmico, ao contrário de

outras categorias gramaticais, como os substantivos e adjetivos, por exemplo, que ao representarem um mundo significado, têm um aspecto estático. Após a resposta dada pelos alunos, o professor poderá lançar a seguinte pergunta: há diferença relevante de sentido entre as formas verbais *faz/sacode/beija/pega* e *penso/calor*? A intenção, neste momento, é fazer com que os alunos percebam que, apesar de todos esses verbos destacados estarem no mesmo tempo verbal, eles não têm os mesmos valores semânticos: as formas *faz/sacode/beija/pega*, entre outras, retratam o cotidiano de um casal, mas, acima de tudo, enumeram uma sequência de ações praticadas habitualmente pela esposa. Tal observação reforça mais uma vez a visão patriarcal cristalizada de que cabe ao sexo feminino o papel típico de zelar pelo lar. Já as formas *penso/calor* representam as únicas ações praticadas pelo marido, o que talvez revele a posição passiva do sexo masculino na relação conjugal descrita na canção.

Todo o cenário retratado ao longo do gênero textual por nós escolhido representa a vida cíclica de um trabalhador brasileiro comum, ou seja, a vida rotineira e entediante quanto às suas atividades diárias, o que inclui o ir e vir do trabalho, que são movimentos ininterruptos. Outras atividades, como sair para o lazer e a cultura, por exemplo, parece que não fazem parte da vida do casal citado na letra da canção. Tudo isso demonstra uma crítica social à sociedade da época.

Muitos outros aspectos e possibilidades poderiam ser sugeridos aqui, entretanto, como foi dito antes, nosso foco principal era pontuar, entre os três grandes sistemas do conhecimento, aqueles que correspondessem ao momento do contato com o texto propriamente dito: o conhecimento linguístico e o conhecimento superestrutural. Além disso, tentamos estimular, por meio de atividades desafiadoras, um processo de construção conjunta, interativa – autor/texto/aluno – dos sentidos globais do texto.

LER É USAR ESTRATÉGIAS PARA REALIZAR NOVAS LEITURAS DOS TEXTOS

Após pensarmos sobre as relações entre a leitura, o conhecimento enciclopédico/de mundo, o linguístico e o interacional/superestrutural, podemos, na sequência, refletir sobre as formas como a leitura e, mais especificamente, o conhecimento de mundo, colaboram para que o aluno realize associações com outros textos e veja o texto e a vida *com outros olhos*. Entendemos que esse conhecimento é “uma espécie de *thesaurus* mental” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 42). Em outras palavras, no momento em que o leitor ativa os conhecimentos das coisas do mundo, ele consegue produzir sentido a partir da materialidade linguística (KOCH & ELIAS, 2011).

Na esteira desse pensamento, o processo de pós-leitura se manifesta como marco desencadeador de mudança do pensamento, de hábitos, de atitudes, de paradigmas, de escolhas do leitor e este, *modificado* pelos *novos olhares*, pode, a qualquer instante, transformar tudo isso no conhecimento a ser partilhado. A escola é o local emblemático, por excelência, onde essas mudanças ocorrem. Nesse sentido, de forma alguma, devemos nos esquecer do papel mediador do professor de língua portuguesa/leitura:

o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para ‘abrir’ os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 69)

Pensar o mundo depois da leitura de um texto revela-se como uma atividade cognitivo-comportamental. Ora, se as palavras transformam o modo de pensar do sujeito-leitor, precisamos dar a devida importância para a capacidade que ele tem de processar informações, estabelecer relações com outras leituras, outros textos e incorporar tudo isso para as suas relações sociais. Daí a importância das interações discursivas, pois são nelas que os alunos se apresentam como sujeitos sociais capazes de narrar suas histórias, descrever situações e coisas, dissertar sobre fatos, expor opiniões e

argumentar suas ideias. Também, nesse momento da pós-leitura, chamamos a atenção para as relações intertextuais estabelecidas com aquilo que já foi lido no mesmo gênero, ou em outros. É a certeza de que trazemos, a todo instante, as apropriações de vários textos para os nossos contextos e de que o processo de compreensão e produção de sentido depende, e muito, do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para Koch & Elias:

também é importante destacar que a inserção de velhos enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará os ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o deslocamento de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos. (2006, p. 78-79)

Pensando ainda nas formas de interação por meio da linguagem, destacamos o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre outros gêneros que está associado à nossa capacidade de identificar textos exemplares e adequados aos diversos eventos da vida social. Isso implica, por exemplo, uma organização textual e um registro da formalidade ou informalidade da linguagem. No caso da canção *Cotidiano*, sabemos que se trata do gênero canção (ou letra de canção), pela sua forma composicional, pelo seu conteúdo temático e pelo seu estilo. Sabemos que tudo isso é escolhido de acordo com a situação de produção de discurso e a nós aqui cabe esclarecer que um mesmo conteúdo temático pode aparecer em diferentes gêneros, mas estarão sujeitos a diferentes propósitos.

No momento da pós-leitura, depois de o leitor ter reconhecido o gênero textual, em questão, é possível e provável que ele resgate em seu conhecimento de mundo outros textos, que o façam estabelecer diálogos intertextuais. Para Marcuschi, “há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (2008, p. 129).

No caso deste capítulo, tomemos, como exemplo para análise, o título da canção *Cotidiano*. Sabemos que com ele podemos ter pistas sobre a

essência/o tema do texto que o acompanha e o leitor, frequentemente, detém-se em sua expressividade e produção semântica. Dada a ampla significação da palavra *cotidiano*, múltiplas possibilidades de leituras intertextuais podem ser feitas pelo aluno, fazendo com que sua memória social seja acionada e, assim, ele possa afirmar outras análises linguístico-textuais (MARCUSCHI, 2012). Em nosso caso, já conhecemos um texto com o qual podemos exemplificar a possibilidade de leitura intertextual. Vejamos: há algum tempo, ao acessarmos a página do Google, na internet, e digitarmos a expressão *cotidiano*, uma das primeiras imagens que apareceu foi a que apresentamos abaixo:

Sobre o cotidiano



Fonte: <https://consciencia.net/sobre-o-cotidiano/>

Ao clicarmos nela, abriu-se a janela da revista eletrônica *ConsciênciaNet* (um veículo digital criado por ex-alunos de uma escola do Rio de Janeiro com a proposta de divulgarem seus ideais e sua indignação em relação à situação política, social, cultural e econômica do país) e um texto de Diego Costa, de 14/03/2014. Não havia nenhuma descrição do autor do artigo, mas supomos que fosse um dos ex-alunos. O título do artigo de opinião é *Sobre o cotidiano*.

A partir dessas titulações, associamos o conteúdo temático dos versos da canção de Chico Buarque ao conteúdo temático das linhas do artigo de opinião de Diego Costa e nos deparamos com propostas, objetivos e assuntos distintos. Além disso, tanto o compositor quanto o articulista têm as suas caracterizações apropriadas dos gêneros textuais apresentados. No

primeiro, como já vimos, em outras partes deste capítulo, temos a narrativa do cotidiano de um casal; no segundo, o universo temático é outro, pois são tratadas as relações de outro tipo de cotidiano, as esferas micropolíticas, os posicionamentos mentais e as subjetividades que, de alguma forma, também operam no campo da transformação social, ou seja, outra abordagem temática voltada para o campo sociopolítico. Com essa análise, certificamos de que todo texto (ou enunciado), inscrito num gênero textual, é argumentativamente motivado, dialogando com seu caráter intertextual (AMOSSY, 2020), e também de que, a partir de seu título, podemos nos encaminhar a outros que pertencem ao nosso conhecimento de mundo e que podem, dentre outras contribuições, ampliá-lo. Importante ressaltar que, nesse caso, partimos do conhecimento de mundo, passamos pelo conhecimento linguístico, chegamos ao interacional/superestrutural (ou conhecimento sobre gêneros textuais) e retornamos ao conhecimento de mundo, agora, “modificado” (KOCH & ELIAS, 2006). Reiteramos, nesse processo, a percepção da intertextualidade e sua funcionalidade no processo da leitura. Temos presente a interação proporcionada ao leitor, não apenas com o que se lê, mas por meio dele com outros textos e autores, relacionando-se, mutuamente, criando redes mentais, informativas, semânticas, que são estabelecidas ao longo de um processo histórico e que se espelham à engrenagem cognitiva na visão conexcionista (BAKHTIN, 2016). Por fim, entendemos que:

a valorização de sentido dada pelo leitor é o que torna o texto uma sequência significativa de enunciados, embora cada um possa expressar sua dosagem de interpretação, entendendo que cada autor prevê um leitor-modelo capaz de contribuir para a compreensão textual e de transitar nas possibilidades interpretativas. (COELHO, 2016, p. 114)

Outras variadas análises podem ser feitas, a partir dos diálogos intertextuais, das atividades de compreensão e de interpretação. Este é apenas um exemplo de como o momento da pós-leitura confirma a nossa proposta de visão interacionista da linguagem/da leitura, em que autor-texto-leitor estão imbricados construindo sentidos para o exercício pleno da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, inicialmente, objetivamos tratar das concepções de leitura e suas implicações pedagógicas, no sentido de fazer o professor refletir sobre as abordagens possíveis no tratamento do texto e delimitamos a nossa perspectiva interacionista, em que a relação autor-texto-leitor é caracterizada por um processo dinâmico de construção dos sentidos. Nessa direção, destacamos a valorização da experiência do leitor, o quanto ele carrega do mundo na sua *bagagem sociocognitiva*, sua memória social, e o quanto isso interfere no processo de leitura e de produção de sentidos. Também consideramos que os elementos linguísticos na superfície textual são valiosos, pois nos dão as *pistas* para o entendimento do ponto de vista assumido pelo autor do texto. Quanto à organização textual, sua relevância se faz, à medida que o leitor é ora, condutor, ora, conduzido, no processo de apreensão sintático e visual.

Esperamos que nossas reflexões transformem-se em propostas de leitura escolar e que alcancem o pleno desenvolvimento das competências leitora e textual. Que se cumpra aquilo que Koch e Elias (2006) postulam a respeito de o texto ser um exemplo em que o autor pressupõe a participação do leitor na elaboração dos sentidos, levando em conta a (re)orientação que lhe é sugerida. É nessa tentativa que acreditamos numa compreensão que direciona o leitor para a interação dos seus conhecimentos com aquilo que o texto lhe apresenta, por meio do seu autor.

Deixamos aqui algumas orientações e reflexões sobre o processo de leitura, à luz da Linguística Textual, e assim esperamos contribuir para que nossos alunos tenham, cada vez mais, os olhos abertos para verem, além da sua visão, e lerem as coisas do mundo. Que eles se tornem, apaixonadamente, leitores dos sentidos do corpo, dos sentidos das palavras, e dos sentidos da vida.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *A Argumentação no Discurso*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Org. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- COELHO, F. A. C.; PALOMANES, R. *Ensino de Produção Textual*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEFFA, Vilson José. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ELETRÔNICAS

Revista ConsciênciaNet

Disponível: <<https://consciencia.net/sobre-o-cotidiano/>> Acesso: 15 mai. 2020

Letras.mus.br.

Disponível: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/82001/>> Acesso: 12 mai. 2020 .

**EXTUALIDADE E ENSINO NO GUIA DE ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS DO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO EJA
MODERNA**

Mariza Ledjane Alves dos Santos

Maria Nazareth de Lima Arrais

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos e materiais produzidos acerca da textualidade e seus aspectos são relevantes e apresentam valiosas contribuições para as práticas de compreensão textual, uma vez que procuram evidenciar “caminhos” a serem percorridos na perspectiva da interpretação e interação verbal entre sujeitos sociais por meio dos textos.

É importante salientar que o livro didático, por ser obrigatório no solo escolar, distribuído a cada início de ano letivo em virtude do PNDL - Programa Nacional do Livro Didático, constitui-se em um material a que os discentes têm fácil acesso, logo, é um recurso bastante utilizado nas salas de aula. Há, porém, que se considerar que isso não faz dele o único instrumento de ação, sob uma visão rígida, mas o situa numa esfera de importância como forma de realização pedagógica.

Dessa forma, é necessário que, associadas a uma satisfatória elaboração dos guias de professor, estejam, no interior dos livros didáticos, atividades voltadas para a textualidade que ultrapassem a análise meramente estrutural, a localização de informações residentes na superfície do texto, e se preocupem em favorecer a compreensão dos sentidos subjacentes a cada gênero textual em estudo.

Como problema de pesquisa, elaboramos: quais as contribuições para o ensino da textualidade dadas pelos guias que acompanham o manual do professor da coleção EJA MODERNA? Partiu-se do pressuposto de que o guia que acompanha o manual do professor contribui parcialmente para o trabalho com a textualidade em sala de aula, uma vez que, pelo observado na

experiência de trabalho, apresenta lacunas tais como: pouca menção aos critérios da textualidade, ausência dos sete critérios da textualidade nas unidades didáticas.

Nessa direção, o objetivo principal: analisar as contribuições para o ensino da textualidade no guia que acompanha o manual do professor, a fim de elaborar um material técnico pedagógico. E como objetivos secundários: realizar um estudo sobre a textualidade, como embasamento para a análise do *corpus*, considerando o contexto de ensino; fazer um levantamento dos guias que acompanham os Manuais do Professor que fazem parte dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD adotados para o Ensino Fundamental – Modalidade de Educação de Jovens e adultos – do município de Serrita -PE; descrever o guia do Professor selecionado, considerando os critérios elaborados para a análise, voltados ao ensino da textualidade; elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade.

Na intenção de atingir os objetivos propostos, a pesquisa está embasada na Linguística Textual, nas ponderações de Koch (2015) sobre concepções de leitura, Koch e Elias (2017) e Marcuschi (2008) sobre a textualidade e seus fatores de compreensão de um lado; e de outro apoiada nas ideias de Batista (2009), Silva (2009) e Marcuschi (2008) acerca do livro didático.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, esta é uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Foram analisados quatro guias que acompanham o manual do professor EJA MODERNA, organizado pela Editora Moderna, cuja elaboração da coleção foi realizada por Claudemir Donizeti de Andrade, Cláudia Graziano Paes de Barros, Marina Andron Lupinetti, Daniela Cristina Pinheiro Cohen e Milena Moretto. A editora responsável foi Virginia Aoki. O material técnico elaborado foi um *Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade*, que não será apresentado neste discurso, devido à limitação do espaço.

Nessa direção, a pesquisa se justifica pela ideia de criação de um Guia que se traduza para o professor de Língua Portuguesa, em um instrumento de apoio no desenvolvimento do trabalho com a Textualidade e com a produção de sentidos; além disso, considera-se ser um tema que visa à

configuração da apreensão de sentidos por meio da compreensão de textos e à formação de um leitor proficiente, autônomo e crítico.

A tessitura textual deste artigo está organizada em seis partes centrais que são: sobre o livro didático e do manual do professor; o ensino de EJA no Brasil; reflexões acerca da Textualidade e seus critérios; metodologia; análise e discussão dos dados.

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático no Brasil passa a ter valor reconhecido pelo Estado na segunda metade do século XX e seu objetivo residia no monitoramento do que estava sendo veiculado no cenário escolar. Interessava às autoridades governamentais desse período, após o acordo MEC-USAID estabelecido em 1966, a inspeção do ensino.

Conforme Bezerra e Luca (2006, p. 30) informam,

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

Esse acordo preceituava a edição de muitos livros didáticos com o objetivo de suprir a crescente necessidade devido ao aumento de alunos (WITZEL, 2002). Com o ensino público em possível decadência e a ausência de qualificação profissional, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, o livro é concebido como imprescindível, e sua importância na educação do país se torna ainda mais evidente.

Diante de questionamentos, no entanto, sobre o processo de constituição do LD, várias propostas de reformulação do livro e de reformas

no cenário escolar ocorreram, como a criação de projetos e materiais para serem entregues nas escolas (AGUIAR, 2008), o que conduziria à sensibilização e às mudanças almejadas. Porém, devido à insuficiência nessas reformas, por dependerem de iniciativa do governo, surge um possível descrédito no que tange à educação.

Nessa ótica, destacamos que, levando em consideração os interesses da classe governamental que era responsável pela produção do LD, “O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2001, p.74). Essa perspectiva compromete a liberdade de criação de um material que supra as necessidades reais dos educandos como sujeito crítico, ao produzir um apenas a serviço dos interesses do poder público.

Para Corrêa (2000, p. 13):

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares.

Nessa perspectiva, a associação do livro escolar e escolarização conduz à ideia de que há uma aproximação maior em torno da circulação de concepções sobre o que a escola precisa veicular e, simultaneamente, há a possibilidade de saber qual concepção educativa perpassa a asserção de formação dos envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Silva (2009, p. 39 grifos do autor) critica o LD questionando:

[...] de onde surge e vem a grande força – a força hercúlea – do livro didático no seio da educação escolarizada brasileira. Uma força que transforma essa mercadoria num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem ou, como querem alguns, “um mal necessário” [...] uma força que, vem dia e passa dia, ganha o estatuto de totem que os professores reverenciam, falam por meio de sua voz [...]

Nessa ótica, percebe-se que, para o autor, o livro corresponde a uma força nociva imbricada ao ensino por restringir as possibilidades de ensino a um manual quando muitos professores o utilizam como instrumento imediato, algumas vezes único, na efetivação do ensino. Todavia, vale salientar que embora haja professores utilizando sobremaneira o LD nas suas aulas, há aqueles para quem esse subsídio é só mais um instrumento na prática pedagógica. Ademais, muitos LD já apresentam em suas propostas perspectivas inovadoras condizentes com as necessidades da atualidade.

Ao longo da história, vários programas referentes ao material didático entre as décadas de 1960 e 1980 são criados e extintos até o surgimento, financiado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - do PNLN em 1985, cujo objetivo era garantir a qualidade da educação por meio de avaliação prévia do livro.

Em meio a esse processo, advém a necessidade de um guia específico e com orientações dirigidas particularmente ao professor. Os primeiros livros de Língua Portuguesa apenas apresentavam textos sem questões a ele relacionadas. Soares (2001) constata que a partir dos anos 70 do século XX, o livro didático de português oferece, ao lado dos textos, discussões, questionamentos e respostas sobre eles. Essa associação de informações seria mais tarde chamada de Manual do Professor.

Segundo Batista (2004), no livro didático é necessário que apareça um manual que disponha de orientações práticas direcionadas ao profissional de Língua Portuguesa, pois ele desempenha a função de organizar o trabalho do professor. As orientações nele contidas são subsídios que podem apoiar, representando um instrumento a mais, a prática pedagógica do docente.

Esse documento tem por objetivo, segundo Oliveira e Silva (2017, p. 127), destacando as ideias presentes no Guia de Livros Didáticos (2013a, p. 20), “fornecer *subsídios para a atualização e a formação do professor*, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros (grifos do autor).” Fica evidente, assim, o que é determinado no próprio Guia do livro como finalidade dos manuais de professor no seio da prática educacional.

Diante do exposto, pode-se constatar que o livro didático surgiu da necessidade de existência de um instrumento para o trabalho em sala e passou por transformações ao longo dos anos, em razão de aspectos históricos culturais e políticos; tais transformações envolveram desde as formas de organização dos conteúdos nele impressos até a agregação de uma seção que abarcasse orientações específicas para os docentes, o Manual do professor.

Ressalte-se, assim, que o Manual do Professor consiste em um livro do aluno, acrescido de respostas às atividades, e contendo, ao final, uma seção denominada Guia Didático, onde são elencadas orientações específicas ao trabalho docente oferecendo reflexão, proposta de condução do professor na discussão dos conteúdos enumerados para serem trabalhados, e sugerindo atividades alternativas.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE EJA NO BRASIL

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil começa no período colonial brasileiro, em meados do século XVI, com a chegada dos jesuítas e o início do processo de catequização dos índios. Porém, tratava-se de um ensino cuja pretensão era a pregação religiosa, o ensino da língua portuguesa e inserção da cultura portuguesa na colônia. Nessa direção, Teixeira (1962) evidencia que os europeus aqui chegavam afirmando ter o propósito de expandir nesta região o cristianismo, contudo, o que os movia era o propósito de exploração e fortuna.

Mais tarde, no século XVIII, o desenvolvimento educacional no Brasil foi interrompido com a ideia de isolamento da colônia, devido ao receio de que, através de sistemas escolares, fossem concebidas políticas liberais ocorridas na Europa que tivessem como consequência o desejo de independência (PAIVA, 1973).

No século seguinte, emerge a necessidade de formação de pessoas para trabalhar a serviço da família que acabara de chegar ao Brasil. Dessa maneira, instaura-se o processo de ensino de adultos. Segundo Piletti (1988,

p. 165), “a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”.

O número de escolas no Brasil cresceu no período de 1854 a 1874 a partir do surgimento da primeira escola noturna cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Num período de cerca de vinte anos, o total era de 117 escolas (PAIVA, 1973).

No início do século XX, crescia a demanda por mão de obra qualificada. Por influência pela Unesco, por volta de 1947, começaram a surgir com maior vigor os movimentos pela Educação de Jovens e adultos (POMPEU, 2017). Isso gerou o processo de aceleração da alfabetização que se estendia a um maior número de pessoas. O ensino era realizado não por profissional específico, mas um colaborador era efetivado no período noturno sem a devida atenção às necessidades do adulto, seu objetivo era a preparação de um trabalhador. Em consequência disso, começaram a ser registrados os casos de insuficiência nos resultados e abandono crescente.

Assim, em um contexto de frenesi político-cultural, com o surgimento de propostas educacionais inovadoras, oriundas das ideias de personalidades como Paulo Freire, com destaque para a erradicação do analfabetismo, desponta a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva renovada. Essas novas propostas, seriam, mais tarde, frustradas pelo golpe de 1964.

De acordo com Scocuglia (2019, p. 32 grifos do autor):

Várias propostas de educação, em particular de alfabetização de adultos, surgiram nesse período. Estudos sobre os movimentos de cultura e educação popular mostram a amplitude dessas práticas, a exemplo de: *Cultura popular - Educação popular: memória dos anos 60, De pé no chão também se aprende a ler, Pedagogia da revolução*, respectivamente escritos por Osmar Fávero (1983), Moacyr de Góes (1991) e João Francisco de Souza (1987).

Nota-se que nasce aí uma proposta de educação para adultos que garantia a compreensão e participação política e a reflexão social. A ideia foi largamente difundida e igualmente aceita, o que mais tarde suscitou estudos

e produção de obras sobre a memória de um período que apresentava a educação e a cultura popular. Esses estudos evidenciam a vastidão das práticas de ensino para adultos sob uma perspectiva política cultural e social.

Nessa direção, o Sistema Paulo Freire idealizou e pôs em prática um sistema educacional capaz de promover a elevação da formação intelectual das classes menos favorecidas com vistas, outrossim, à política do populismo no poder. O modelo chamou a atenção do presidente Goulart, entusiasmado com seus efeitos na transformação de ex-analfabetos em eleitores ativos de forma rápida e barata.

O educador parte de uma concepção de pedagogia centrada no homem e não naquele que o controla. Para ele, pela educação libertária, espera-se a constituição de um homem livre e crítico, capaz de emancipar-se e ter voz no meio que o cerca. De acordo com Freire (1987, p. 41):

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Nessa direção, é possível perceber que a pedagogia do oprimido defendida por Freire estava centrada nas relações intersubjetivas e sua atenção era para uma educação cujo centro era o homem e sua ascensão e libertação das esferas de poder que o controlavam. Freire acreditava que a perspectiva de ensino sustentada pela visão do opressor consistia em um jogo de interesse deste e não alcançava as verdadeiras necessidades do oprimido.

Contudo, esses avanços adquiridos com base nas concepções de ensino de Freire e os movimentos pela educação foram frustradas pelo golpe militar de 1964 por meio de perseguição de idealizadores e censura de suas

ideias. O ensino de jovens e adultos novamente volta a uma perspectiva técnica e assistencialista.

Várias lutas ocorreram para que os direitos da EJA fossem assegurados. No Governo Lula, em 2003, o MEC anuncia que a Educação de Jovens e Adultos é uma das prioridades do governo federal. É lançado o Programa Brasil Alfabetizado. Os assuntos relativos à EJA são postos novamente na discussão nos debates acerca das políticas públicas. Especialistas acreditavam que era preciso rever a questão da formação do professor e o tempo destinado à alfabetização. Era preciso retomar a articulação com o Ensino Fundamental, direito já garantido, já que a alfabetização, sozinha, não geraria uma formação que remetesse ao cidadão trabalho e renda.

A postura político-social do cenário atual, todavia, inquieta e sobeja preocupação. A conquista de Freire parece estar ameaçada por correntes ideológicas que desenham uma falsa face negativa e controversa do modelo educacional preconizado e defendido pelo educador, atribuindo a este o fracasso do sistema educacional brasileiro. Um dos mais recentes disparates lançados foi a ameaça de retirada do título de patrono da educação brasileira¹, conferido a Paulo Freire pela Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012.

SOBRE A TEXTUALIDADE E SEUS CRITÉRIOS

Pode-se atestar que nasce um texto a todo e qualquer momento em que um usuário da língua, operando habilidades cognitivas, recorre ao léxico e o organiza através de mecanismos sequenciais intencionados a fim de transmitir uma determinada mensagem. Conforme Antunes (2010), o

¹ Para mais informações, consultar o link:
<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-vai-mudar-patrono-da-educacao-brasileira-titulo-conferido-paulo-freire-23630439>. Acesso em: 21 jan. 2020.

texto é a realização de uma intencionalidade comunicativa. Assim, é tarefa funcional, já que dele nos utilizamos sempre que temos um propósito específico.

No tocante aos elementos cotextuais, evidencia-se que são aqueles encontrados na estrutura interna do texto e que têm um caráter linguístico, e, por isso, mais estrutural, formal. Decorrem em “boa parte das anáforas, [...] na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral [...] nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito” [...]².

Embora tais elementos sejam relevantes e pertinentes à ação interpretativa, esta só se dá de maneira integral se se levar em conta a situacionalidade e o respaldo cultural. Reitera-se que um texto não se constitui sozinho, ele é marcado por influências de outros discursos, pelas condições e situações de produção. E esses aspectos são o que convém chamar contextuais que, em outras palavras, inserem o texto numa esfera sociocultural e histórica.

Com base nessas informações, conclui-se, portanto, que a textura compreende as relações cotextuais – mecanismos linguísticos/aspectos internos; e relações contextuais, que correspondem ao texto e seu contexto, o que implica realizações históricas culturais e sociais. Esses elementos, para propiciarem ao texto cumprir sua função comunicativa, através da produção de sentido, precisam estar associados numa espécie de contrato de cooperação e complementação.

No estudo do texto, é importante discutir a Textualidade, conforme definido por Beaugrande & Dressler (1981), com os sete critérios: coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade, “*que nos permitem reconhecer um conjunto de palavras como sendo um texto*” (ANTUNES, 2010, p. 33 grifo da autora).

² Ibid., p. 87

À luz dos conhecimentos em torno das propriedades textuais, ressalta-se que é vasta a conceituação de *coesão*. Conforme Antunes, (2017), é a propriedade que se encarrega de garantir que todos os segmentos do texto estejam relacionados. Compreende, assim, todos os recursos que possibilitam a ligação, entre si, de palavras, períodos.

Para Koch e Travaglia (2015), a *coerência*, intrinsecamente ligada às chances de estabelecimento de sentido, é o que faz com que o texto se traduza como uma unidade lógica aos olhos do leitor; e isso pressupõe que ela seja concebida como um princípio de interpretabilidade, associada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido global desse texto.

Já a *aceitabilidade* está ligada a aspectos pragmáticos e relacionados à intencionalidade. A aceitabilidade, para Marcuschi (2008, p.127), “diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável, significativo”.

Quanto à informatividade, refere-se a uma informação oferecida ao leitor. Diz respeito às expectativas suscitadas da novidade de um enunciado e as surpresas e efeitos que ela pode gerar. “O contexto de uso é que determina um teor mais alto ou mais baixo de informatividade. Logo, nem sempre o texto melhor e mais adequado é aquele com grau de informatividade mais alto” (ANTUNES, 2010, p.36).

Acerca da *situacionalidade*, Koch e Travaglia (2015, p.86) explica que esta contribui para a configuração da coerência: “Assim, na construção da coerência, a situacionalidade exerce também um papel de relevância. Um texto que é coerente em dada situação pode não sê-lo [sic] em outra [...]”. Disso, entende-se que, por tratar dos contextos de produção dos textos, a situacionalidade participa do processo de organização dos sentidos para o alcance dos objetivos pretendidos por estes, já que uma sequência linguística pode fazer sentido em certos contextos, e em outros não.

No tocante à *intertextualidade*, Koch e Elias (2017) evidenciam que é fator naturalmente inerente ao processo de constituição da escrita e da leitura, abarcando as multifacetadas formas pelas quais a produção/recepção

de um determinado texto ampara-se no conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores.

Além dos critérios já enfatizados, destacamos, a seguir, a *intencionalidade* que está centrada nas intenções e objetivos do autor no processo de construção textual. Segundo Fávero (1986) apud Marcuschi (2008, p. 127 grifos do autor), “*A intencionalidade*, em sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize em sua totalidade, especialmente na conversação usual.

SOBRE A METODOLOGIA

Quanto ao procedimento, esta pesquisa é documental, uma vez que um documento (guia que acompanha o manual do professor) foi analisado. Conforme preconiza Gil (2008), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não se submeteram a um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, já que houve descrição e interpretação de dados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa, há relações intrínsecas entre a realidade, mundo objetivo, e o sujeito, mundo subjetivo que não se revelam em números. Logo, interpretação de acontecimentos e significação são comuns nessa abordagem.

Os documentos analisados foram quatro guias do Manual do Professor aprovado pelo Programa Nacional do livro para o ensino da Modalidade- PNLD, Educação de Jovens e Adultos- EJA, em Serrita – PE. Foram considerados esses documentos para análise por apenas eles terem sido adotados para os anos de 2014, 2015 e 2016, continuando nos anos posteriores, na única escola da sede que contempla EJA.

No Manual do Professor, a seção direcionada às orientações ao professor é intitulada Guia e Recursos Didáticos – Para uso exclusivo do professor, e compreende os quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Trata-se do guia da disciplina de Língua Portuguesa que possui orientações para o 6º, 7º, 8º e 9º anos.

As categorias de análise foram: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES (2017). Foi analisada a estrutura do guia, se esses elementos são abordados no referido documento e como são abordados. A análise seguiu os critérios: a) como se estruturam os guias didáticos que constituíram o documento de análise? b) o guia orienta o ensino da textualidade? c) e se o faz: como é orientado o ensino de cada elemento da textualidade?

Após a análise, foi elaborado um material intitulado *Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade*, como auxílio ao docente no ensino da textualização, material que será apresentado neste texto, devido ao limite de espaço.

DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atendendo ao primeiro critério de análise, organizamos a configuração estrutural do Guia em um quadro onde foram registrados os tópicos estruturais do instrumento didático que são assim articulados: título: Guia e Recursos Didáticos - Para uso exclusivo do professor. As orientações seguem a seguinte organização: Orientações gerais, Orientações gerais da disciplina, Orientações específicas para 6º, 7º, 8º e 9º ano. Cada ano possui duas unidades didáticas, cada unidade, dois capítulos, em todos os capítulos há a sequência a seguir: objetivos, orientações didáticas, sugestão de atividade, autoavaliação, sugestão de consulta.

No que se refere ao segundo critério de análise, verificamos se o Guia orienta o ensino da Textualidade. Embora não haja grande potencialidade no aparecimento dos fatores da Textualidade, algumas categorias aparecem com mais frequência, ao passo que outras, com menor, ou sequer aparecem em algumas páginas de capítulos. Para atender satisfatoriamente esse critério, mostramos que as *Orientações didáticas* contidas nas seções *Orientações Específicas* para cada ano, trabalha a Textualidade da seguinte

forma: Totalmente (TO), quando há a presença de todos os critérios; Parcialmente (PA), quando apresenta entre um e seis critérios em cada capítulo ; e Não Trabalha (NT), quando não se apresenta nenhum critério no capítulo.

No tocante ao terceiro critério de análise, mostramos como ocorre a orientação do ensino da Textualidade. Tomamos como parâmetro os sete critérios da Textualidade, que também são as categorias de análise da pesquisa. Notamos que, não contemplando os sete critérios em cada capítulo das unidades didáticas, o Guia trabalha Parcialmente a Textualidade em todos os anos do Ensino Fundamental.

Para a exposição dos dados de análise dos capítulos, a fim de evidenciar se estes trabalham os critérios da Textualidade Totalmente (TO), Parcialmente (PA) e se Não Trabalham (NT) no 6º, 7º, 8º e 9º anos, elaborou-se a tabela seguir:

Tabela: Capítulos com Orientações didáticas que trabalham a Textualidade.

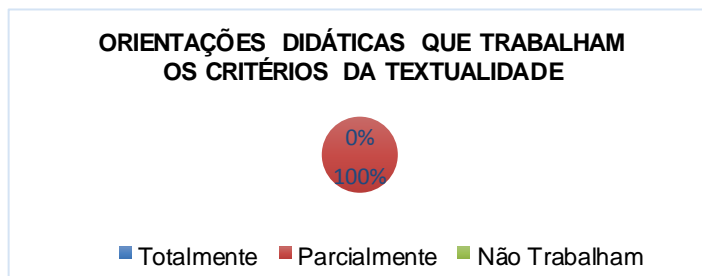
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS QUE TRABALHAM OS CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NOS QUATRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	QUANTIDADE DE VEZES COM REPETIÇÕES
Totalmente	0
Parcialmente	16
Não trabalham	0
TOTAL	16

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base nos dados da tabela, percebeu-se que, em todos os anos finais, os capítulos apresentam orientações que trabalham a Textualidade Parcialmente. Essa constatação reflete uma visão relativamente positiva, da quantidade que o Guia aborda a Textualidade. As sete categorias de análise

não são trabalhadas todas de uma vez em cada guia, mas são trabalhadas processualmente. Convertendo os dados em percentual, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Orientações Didáticas com critérios da Textualidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

De acordo com o Gráfico 1, 100% dos capítulos – da soma dos quatro anos finais do Ensino Fundamental - apresentam orientações didáticas que trabalham *Parcialmente* os critérios da Textualidade, e 0% trabalham *Totalmente* ou *Não trabalham*. Pressupõe-se, diante dos resultados, discrepância quanto à necessidade de exploração da Textualidade e o que é expresso nas orientações didáticas do Guia.

Pode-se considerar que esses dados apresentam uma dicotomia. Por um lado, é positivo o resultado apontar trabalho *Parcialmente*, porque significa que o instrumento orienta, ainda que parcialmente, o ensino da Textualidade; por outro, o ideal é que houvesse uma abordagem total da Textualidade, haja vista ser relevante deixar claro o que é cada critério, pois apesar das semelhanças que alguns deles possuem, cada um tem sua particularidade e como já discutido aqui, esses sete critérios, que são as categorias de análise da pesquisa, são uma boa tentativa de organizar o texto de modo que ele seja concebido de forma global, considerando as condições dos sujeitos (autor e leitor) e as características e elementos que participam do seu processo constitutivo.

Da observação do Guia do 6º ano, pudemos constatar que as orientações didáticas de todos os capítulos apresentam as categorias de análise. Nas páginas de orientação por capítulo, ao longo de todo o 6º,

aparecem uma vez os critérios *coesão* e *coerência*, pouco, quando se considera que os referidos critérios são relevantes para a compreensão de aspectos cotextuais e contextuais no evento textual. Quanto à *coesão*, observa-se a orientação sendo voltada ao trabalho com substantivo e adjetivo, não com o texto.

O 7º ano trabalha *Parcialmente* a Textualidade porque não se notam em todos os capítulos todas as categorias. É o ano que apresenta menos categorias e com menor índice de repetição nas páginas. Contudo, a abordagem é positiva, tendo em vista que as categorias que aparecem são exploradas com clareza em textos verbais e não verbais.

O 8º ano trabalha *Parcialmente*, pois apresenta cinco critérios: *coesão*, com abordagem relativamente positiva, pois em boa parte está relacionada à gramática; e *aceitabilidade*, *informatividade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* cujas abordagens são positivas, dão-se em ações a partir do texto.

O 9º ano trabalha *Parcialmente* pois apresenta cinco critérios: *coesão* com abordagem positiva porque leva o aluno a refletir sobre o valor semântico dos conectivos; *coerência*, relativamente positiva pois aparece poucas vezes; *informatividade*, relativamente positiva pois se dá mais em textos não verbais, quando poderia estar voltado também a textos verbais; *situacionalidade* e *intertextualidade* cujas abordagens são positivas, pois aparecem em boa parte dos capítulos; *intencionalidade*, aparece apenas uma vez, mas é de maneira positiva, pois induz o professor a levar o aluno a refletir sobre o propósito comunicativo do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das reflexões teóricas sobre o livro didático e o manual do professor, constatou-se que o primeiro é um instrumento que possui relevância para a educação, pois oferece uma base curricular como sugestão para adjuvar o professor em sala de aula; o segundo elenca orientações práticas para o trabalho com os conteúdos propostos no livro didático.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, constatou-se que essa modalidade de educação surgiu num caráter mais tecnicista, atravessou um período de mudanças, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, o que lhe conferiu a marca de uma educação libertária, cujo objetivo era um sistema educacional capaz de promover a ascensão da formação intelectual das classes marginalizadas.

Elucidou-se também a relevância do trabalho global com o texto, com as propriedades do universo textual que corroboram o fato de que, considerando-se a função social da prática leitora, é necessário que se concebam todos os seus aspectos: os agentes, envolvidos no processo – autor e receptor dos textos - bem como as influências contextuais, as intenções subjacentes ao produtor, o grau de informatividade do texto, a aceitabilidade do receptor, os elementos da organização interna entre as partes do texto e da continuidade de sentido, e as relações que os textos podem manter entre si.

Da análise do Guia, constatamos que 100% dos capítulos de cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresentam orientações didáticas que trabalham *Parcialmente* os critérios da Textualidade, e 0% trabalham *Totalmente* ou *Não trabalham*. A obra se preocupa em abordar os critérios, mas o faz de modo mais abrangente, de forma que não apresenta esses sete critérios da Textualidade em cada capítulo de orientação, por exemplo, mas o faz expondo um critério ou outro ao longo dos capítulos. Aborda variados gêneros textuais, faz o trabalho com a Textualidade por meio de textos verbais e não verbais, com tímida ênfase, o que indica uma abordagem relativamente produtiva.

A pesquisa de análise do livro didático deu origem a um guia *Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade*, propondo atividades voltadas para a compreensão textual em que há a contemplação dos sete critérios da Textualidade. Este material não foi exposto aqui considerando o limite de espaço para a discussão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. G. *Professores, Reformas Curriculares e Livros Didáticos de Ciências: parâmetros para a produção e avaliação do Livro didático*. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. 21 a 24 de outubro de 2008, Campus Curitiba da UTFPR, PR, 2008.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*/ Irandé Antunes. (Estratégias de ensino; 21) –São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. -1. ed. –São Paulo: Parábola, 2017.
- BATISTA, A. A. G. Um livro didático “moderno”. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 35-68.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. Trad inglesa: Introduction to Textlinguistics. London, Lognman.
- BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). *Livros Didáticos de História e Geografia: Avaliação e Pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (orgs.). *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.
- CORRÊA, R. L. T. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. Caderno cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo; Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, M. A. A. de; SILVA, L. C. V. da. *O manual do professor: orientações para o ensino e a avaliação da leitura em livros didáticos do ensino fundamental II*. Entretextos, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123 -154, jan. /jun. 2017.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973, v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PILETTI, C. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

POMPEU, C. C. *Um estudo sobre a relação de alunos da Educação de Jovens e Adultos do estado de São Paulo coma Matemática*. Tese de doutorado. Orientação Vinício de Macedo Santos. São Paulo: s.n., 2017. 281 p.; apêndice.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SCOCUGLIA, A. C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas / Afonso Celso Scocuglia*. 7.ed. João Pessoa: Editora da

UFPB, 2019. 207p.

TEIXEIRA, A. *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. Disponível em: www.prossiga.br. Acesso em: 04 mai. 2019.

ANÁLISE LINGUÍSTICA ALIADA À PRODUÇÃO TEXTUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Daniele Maria dos Santos

Elaine Cristina Nascimento da Silva

INTRODUÇÃO

Na sociedade altamente letrada em que nos encontramos, é essencial ter o domínio apropriado da leitura e da escrita. Todavia, mais que isso, é essencial saber como usá-las com eficiência comunicativa nos mais variados contextos e esferas sociais. Ler e escrever não se trata apenas de saber codificar e decodificar, mas de ter o domínio da linguagem que se usa para se expressar bem e ter autonomia na produção dos diferentes gêneros textuais. Como explicita os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (BRASIL, 1997, p. 27).

Preocupados com isso, pesquisadores como João Wanderley Geraldi (2012; 2013), Márcia Mendonça (2006; 2007) e Livia Suassuna (2012) têm estudado o papel da reflexão sobre a língua na apropriação da escrita pelos alunos. A essa reflexão sistemática e consciente tem se dado o nome de Análise Linguística (doravante, AL). Com vistas a inovar as aulas de Português e o ensino da língua, esta surge como uma nova perspectiva de trabalhar e refletir sobre os aspectos do sistema linguístico.

Nesse viés, a Análise Linguística tem recebido um grande destaque, trazendo inúmeras contribuições para as práticas de produção textual, já que, para tal, é crucial dominar os recursos linguísticos. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre as práticas de Análise Linguística ocorrem com eficácia na sala de aula, sendo confundida muitas vezes com o ensino da gramática em si mesma. Nesse sentido, e dando ênfase à importância das práticas de produção textual aliadas à Análise Linguística em sala de aula e

sua relevância para a formação dos alunos, surge a seguinte indagação: As práticas de Análise Linguística estão acontecendo aliadas à produção textual em sala de aula? Se sim, como? Assim, a presente pesquisa tem como objetivo *investigar a prática pedagógica e a percepção de uma docente acerca da produção textual aliada à Análise Linguística em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I*.

Para embasar nossas análises, vamos, a seguir, discutir inicialmente sobre do que se trata essa nova prática denominada “Análise Linguística” e, em seguida, teceremos considerações sobre a sua relação com a prática de produção de texto.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE É? COMO SURTIU?

O ensino da gramática normativa sempre teve seu lugar garantido no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, esta foi vista como uma das únicas metodologias utilizadas para o ensino da língua e dos aspectos linguísticos, constituindo, assim, um dos principais pilares desse ensino. Entretanto, conforme Mendonça (2006, p. 199), “Nas últimas décadas, vêm se firmando um movimento de revisão crítica, ou seja, vem-se questionando a validade desse ‘modelo’ de ensino, o que faz emergir a proposta de análise linguística (AL) em vez das aulas de gramática”. Entre os principais pontos-chaves das críticas que emergiram em relação a esse ensino, a mesma autora cita dois deles:

- a) os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações com ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano.
- b) a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino da gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos). (MENDONÇA, 2006, p. 199-200)

Dessa forma, o termo “Análise Linguística” passou a ser usado e discutido no meio acadêmico brasileiro a partir dos anos 70, ganhando popularidade com a obra organizada por Geraldi *O texto na sala de aula*, em 1984 (GERALDI, 2012), no qual, segundo Mendonça (2006, p. 200), “já propunham uma reorientação para o ensino de português, com base na leitura e escrita de textos com práticas sociais significativas e integradas, e na análise de problemas encontrados na produção textual com mote para a prática de AL”.

Assim, a prática da Análise Linguística se apresenta como uma forma inovadora do ensino da língua, que busca levar os alunos a refletirem sobre as diferentes formas de produção escrita e/ou oral, utilizando como principal instrumento para o ensino o texto, propiciando diversos benefícios para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos, sobretudo quando se trata do ensino da língua materna, já que apenas o ensino através da gramática normativa seria insuficiente para desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para estes se tornarem escritores e leitores autônomos. Isto porque, a gramática normativa, por se caracterizar como o conjunto de regras que definem o uso “correto” da língua de acordo com a norma culta, se tornou limitadora, não dando conta dos diversos aspectos que precisam ser levados em consideração e trabalhados durante o ensino. Como afirma Geraldi (2013, p.192), “As gramáticas existentes, enquanto resultado de certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer”. Nessa perspectiva, a Análise Linguística trabalha com situações do uso real da língua no texto; já o ensino tradicional da gramática normativa, por si só, trabalha de maneira mais isolada, restrita a períodos curtos, palavras e frases, sem reflexão, apenas através da exposição, memorização e aplicação de regras e conceitos.

Entretanto, cabe ressaltar que a Análise Linguística vai muito além da gramática normativa, porém também a inclui. Ou seja, a gramática normativa, por si só, não dá conta dos diversos aspectos da língua que precisam ser trabalhados, mas, ao mesmo tempo, não é algo dispensável ao ensino da língua portuguesa; muito pelo contrário: trabalhar novas concepções de linguagem não implica abandonar as mais antigas. A gramática normativa desempenha um papel importante nesse contexto e

traz diversas contribuições para o ensino, seja no ensino da ortografia, das regras gramaticais e/ou normativas da língua, e continua tendo seu espaço garantido. Entretanto, esta não estava se fazendo suficiente, surgindo, então, a necessidade de centrar um pouco mais no texto nas suas diversas possibilidades como maneira de contribuir com a aprendizagem da língua, como afirma Mendonça (2007, p. 80): “A AL não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos leitores e escritores aprendizes”.

Cabe ressaltar, também, o papel desempenhado pela Análise Linguística no trabalho com os gêneros textuais para a discussão e reflexão dos aspectos linguísticos e discursivos dos mesmos, possibilitando uma análise sistemática e consciente sobre as peculiaridades de cada gênero, assim como suas relações com as práticas sociais as quais fazem parte (MENDONÇA, 2007). Deste modo, a Análise Linguística é crucial para a construção e a compreensão de textos dos mais variados gêneros textuais, focalizando na função social destes. Conforme Mendonça (2007, p. 76), “não mais a fixação das regras em exercícios repetitivos, e sim a reflexão sobre a adequação do registro à situação de comunicação que o gênero se insere”, realizando, desta maneira, um trabalho sistemático e mais substancial em torno dos diversos aspectos dos gêneros.

ANÁLISE LINGUÍSTICA ASSOCIADA À PRODUÇÃO DE TEXTO: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES

Para escrever um texto, é necessário mais que inspiração ou conhecimento de determinado tema a ser trabalhado. É de suma importância o trabalho com a linguagem, como afirma Silva e Melo (2007, p. 38): “Escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas”. Dessa maneira, a Análise Linguística contribui para que os alunos tenham o domínio dos recursos linguísticos e lhes permite refletir e analisar a escolha e a adequação de determinadas expressões e palavras durante a produção textual, levando

em conta os aspectos semânticos, sintáticos e ortográficos, possibilitando-lhes conhecer os diferentes vieses que contribuem para a escrita de um bom texto, além de explorar as diferentes estratégias discursivas que podem e devem ser utilizadas.

Nesse processo, leva-se em conta, também, a importância da reflexão para o processo de produção textual, sendo este um dos pontos-chaves da Análise Linguística: a capacidade do aluno refletir sobre o que foi e está sendo produzido por ele, se os elementos linguísticos e as estratégias utilizadas durante a escrita serão suficientes para atingir os objetivos que se pretende e de que forma essa produção será interpretada pelo leitor, o que possibilitará aos alunos compreender determinados aspectos responsáveis pela construção de sentidos na produção textual.

A Análise Linguística engloba vários aspectos necessários para a construção de um bom texto, que vão desde aspectos gramaticais a questões mais amplas responsáveis pela construção de sentidos, sendo o texto o elemento central dessa metodologia (GERALDI, 2012), sempre relacionando os textos a seus contextos de produção, sem trabalhar o mesmo de maneira isolada, buscando desenvolver habilidades através de situações reais do uso da linguagem e utilizando, para isso, a diversidade de textos que circulam socialmente.

Ou seja, é de suma importância utilizar sempre em sala de aula a grande diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, ampliando o leque de conhecimentos dos alunos acerca dos mais variados textos que estão presentes no dia a dia de todos, preparando-os para compreender e produzir essa diversidade textual (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007). Isto pode ocorrer através de situações reais e significativas de comunicação (semelhantes às que acontecem fora da escola), dando mais sentido às produções de texto na sala de aula e prazer ao ato de escrita.

Entretanto, o que ocorre, muitas vezes, é um ensino descontextualizado, como afirmam Silva e Melo (2007, p. 33): "(...) nesse ambiente, as práticas de produção de textos têm, muitas vezes, se distanciado daquelas que acontecem nas diversas situações de interação comunicativa mediadas pela escrita, convertendo-se em um mero exercício

descontextualizado”. Dessa maneira, os autores fazem uma crítica ao ensino que trabalha com produção de textos apenas para que os alunos, por meio destas, aprendam a escrever. Não que isso não seja importante, esse é um dos deveres da escola, entretanto, um ensino em que as produções, além de mediar o ensino da escrita, se deem de maneira contextualizada ao que é vivenciado em sociedade propicia ao aluno uma melhor preparação para lidar com a diversidade textual nos mais variados contextos.

Além disso, em sala de aula, o professor pode utilizar diversos meios e estratégias com o objetivo de melhorar os textos produzidos pelos alunos e contribuir para que os mesmos busquem sempre avançar em suas produções. Nesse viés, a revisão e reescrita dos textos ganha destaque, caracterizando o texto como algo que deve ser construído por etapas e que pode ser revisado, reescrito e melhorado, podendo esta atividade ser realizada tanto durante o momento de produção como depois, conforme explica Brandão (2007, p. 120): “Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito”. Assim, realiza-se uma reflexão em torno do que foi escrito e analisa-se se o texto atende os objetivos para os quais foi escrito. Esta atividade pode e deve ser trabalhada com os alunos desde cedo, sendo, portanto, crucial não só levar os alunos a escrever, mas fazer um trabalho de reflexão sobre o que foi produzido para que possam identificar onde e o porquê o texto deve ser melhorado, desenvolvendo nos mesmos atitudes de querer sempre melhorar sua escrita.

Cabe, ainda, ressaltar a importância da forma como o professor irá avaliar as produções dos alunos. Ao avaliar os textos, os professores devem voltar seu olhar a identificar quais foram os avanços que têm ocorrido e/ou quais habilidades o aluno não está desenvolvendo, o que lhe falta para produzir textos melhores e, a partir disso, buscar meios que contribuam para que este aluno avance em suas produções. Ademais, sem desconsiderar os aspectos normativos, é preciso também observar o domínio da textualidade por parte do aprendiz. Conforme Moraes e Ferreira (2007, p. 78): “Essas informações nos ajudarão a planejar nossa intervenção na etapa

de revisão – reelaboração das versões iniciais e no planejamento de futuras situações de produção de textos”.

Assim, é crucial que, durante a avaliação das produções, o professor conduza o aluno a refletir sobre o que conseguiu fazer e como fez, levando-o a perceber quais pontos precisam ser melhorados, mas sem fornecer soluções prontas e acabadas sobre o que os estudantes precisam fazer para avançar em suas produções.

METODOLOGIA

A docente que participou da pesquisa tem 38 anos de idade e já atua no campo educacional há 15 anos. Sempre atuou como docente no município de Garanhuns e possui formação inicial em matemática pela Universidade de Pernambuco - UPE, em 2010. A turma pesquisada conta com 31 alunos matriculados e 29 frequentando, os quais possuem uma faixa etária entre 10 a 15 anos de idade. Foram realizadas cinco observações, gravadas em áudio, sendo a primeira realizada no dia 24 de setembro, a segunda no dia 15 de outubro, a terceira no dia 22 de outubro, a quarta no dia 07 de novembro e a quinta no dia 11 de novembro de 2019. As mesmas foram feitas de acordo com a disponibilidade da professora e da escola e, por isso, não foram realizadas em dias consecutivos.

Realizamos, também, uma entrevista, gravada em áudio e realizada com a docente no próprio ambiente escolar, com um roteiro prévio, mas não rígido, contendo as seguintes perguntas: 1) *Como você costuma trabalhar a gramática da língua portuguesa com seus alunos?* 2) *Com que frequência você trabalha a gramática nesta turma?* 3) *Como define que conteúdos da gramática trabalhar com eles?* 4) *Você trabalha a gramática nas aulas de leitura? Se sim, como faz?* 5) *Você trabalha a gramática nas aulas de produção de textos? Se sim, como faz?* 6) *Como você costuma realizar atividades de produção de texto com esta turma?* 7) *Que textos você pede para os alunos produzirem? Como você seleciona que textos vai pedir para eles produzirem?* 8) *Com que frequência você realiza produção de texto?* 9) *Você costuma realizar a avaliação dos textos produzidos pelos*

alunos? Como você faz essa avaliação? O que olha nos textos deles? Com que frequência faz? 10) Você costuma realizar atividades de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos? Como você faz? Com que frequência faz? A seguir, vamos apresentar e discutir os resultados a que chegamos através dessa pesquisa.

COMO FORAM REALIZADAS AS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DURANTE AS OBSERVAÇÕES?

Através das observações realizadas, foi possível adentrar no contexto das aulas de Língua Portuguesa com foco no eixo da escrita, onde foram observadas as aulas de produção textual. A professora segue um cronograma predeterminado pela Secretária de Educação do município e, por isso, as aulas de produção textual são realizadas por ela duas vezes por semana ou três, quando se faz possível, conforme a mesma afirmou durante a entrevista ao ser questionada sobre a frequência com que realiza produção de texto:

Geralmente eu realizo pelo menos duas vezes na semana, são três dias destinados para realizar, mas eu não realizo, às vezes não dá tempo, porque o cronograma, ele é muito extenso e a quantidade de atividades é muito grande, aí às vezes não dá tempo, mas pelo menos duas vezes por semana a gente realiza a produção.

Durante o *primeiro dia de observação*, a escola estava em preparação para a realização de projetos e apresentações referentes à Semana Nacional do Trânsito, que este ano teve como tema: “No trânsito, o sentido é a vida”. Em prol dessa mobilização, a professora preparou uma aula extraclasse para os estudantes, com distribuição de panfletos sobre o trânsito para motoristas e motociclistas em uma faixa de pedestres próxima à escola, com o objetivo de conscientizar e mobilizar os mesmos a transitar entre carros e motocicletas com atenção. Após essa aula, ao chegar à escola, houve uma socialização da opinião dos alunos sobre a experiência vivenciada pelos mesmos, o que eles acharam da aula extraclasse, o que aprenderam e puderam perceber durante a entrega dos panfletos. E, a partir da experiência

que os alunos vivenciaram e das discussões em sala, a professora solicitou aos alunos a produção de um texto sobre o trânsito e o que haviam vivenciado na aula extraclasse, mas, em nenhum momento, deixou claro aos mesmos de qual gênero textual se tratava. Então, dessa forma, distribuiu folhas de papel pautado para a turma e encaminhou a produção, que foi realizada individualmente pelos alunos. Os estudantes tiveram algumas dúvidas de gramática durante a produção, entre as quais o uso do “C”, “S” e “SS”. A professora foi tirando as dúvidas dos alunos oralmente de onde estava, sem nenhuma reflexão, apenas dando-lhes as respostas corretas. Após finalizarem a produção, apenas recolheu, não houve socialização dos textos, reescrita e nem avaliação deles.

No *segundo dia de observação*, a professora solicitou aos alunos uma produção sobre o Dia das Crianças na escola, para que falassem sobre como tinha ocorrido de acordo com a visão de cada um, mas não deixou claro de que gênero textual se tratava. Deste modo, distribuiu folhas de papel pautado e deixou os alunos livres para produzir. Eles apresentaram algumas dúvidas sobre o que iriam escrever; a professora, então, relembrou com eles as comemorações que haviam acontecido na escola na Semana da Criança, como as brincadeiras, as comidas e toda a comemoração que a escola havia realizado. Durante a produção, a professora ficou um pouco sentada enquanto fazia a chamada e, logo depois, circulou um pouco pela sala, observando como estava o andamento da atividade. Eles novamente apresentaram algumas dúvidas de gramática, sobre o uso de “S” e “Z” e “SS”, e questionaram a professora sobre a forma como deveriam escrever. Ela tirou as dúvidas dos alunos oralmente e lhes deu as respostas corretas. Após finalizarem a produção, a docente apenas recolheu, não houve socialização dos textos, reescrita e nem avaliação deles.

No *terceiro dia de observação*, a professora solicitou que os alunos recontassem um texto contido em um simulado que eles haviam feito se preparando para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Dessa forma, distribuiu algumas folhas em papel ofício que continham algumas figuras ilustrativas da história e pediu para que os alunos recontassem escrevendo, a seu modo, a história, conforme o que haviam entendido, alertando-os: *“Não é para escrever a história igual como está aí, é*

para produzi-la como entenderam". Os alunos começaram, então, a produção e a professora ficou circulando na sala tirando algumas dúvidas dos alunos que foram surgindo durante as produções, sobretudo, questões ortográficas, e lembrando a eles algumas "regrinhas", em suas palavras: "*Lembrem-se que começo de frase começa com letra maiúscula*". Um tempo depois, a docente sentou e deixou os alunos à vontade para produzirem. Ao finalizar as produções, os alunos entregaram à professora, a qual leu e recolheu. Novamente, não houve socialização dos textos, reescrita e nem avaliação deles.

No *quarto dia de observação*¹, a professora iniciou a aula dando continuidade a uma aula do dia anterior sobre o gênero textual "carta de reclamação", fazendo, dessa forma, uma retomada sobre o assunto. A professora, então, solicitou que os alunos retomassem no caderno uma lista que havia sido feita sobre alguns materiais, equipamentos e aparatos que faltam na escola ou que a mesma deixa a desejar. A lista continha rampa, quadra, biblioteca, sala de informática, sala de leitura e fardamento. Logo em seguida, a professora informou que aqueles seriam os assuntos sobre os quais seriam feitas as cartas de reclamação e ficaria a critério dos alunos escolher um deles. A professora ressaltou que, após escolherem, os alunos deveriam falar somente sobre aquilo e a carta seria enviada para a Secretaria de Educação do município. Em seguida, foram distribuídas folhas de papel pautado e solicitado que iniciassem as produções. A professora lembrou aos alunos algumas características do gênero, o que deveria ter e como deveria ser escrito, e, também, pediu para que quem tivesse com muitas dúvidas retomasse uma carta de reclamação que tinha ficado anexa no

¹ A professora estava participando de uma pesquisa-ação no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFAPE em parceria com uma professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre ensino da produção, avaliação, revisão e reescrita e, por isso, entre os dias 04 e 14 de novembro a mesma estava realizando intervenções planejadas nesta pesquisa-ação juntamente com as alunas-bolsistas do programa.

caderno na aula anterior. Ao notar que alguns alunos estavam com algumas dificuldades, a professora anotou no quadro como deveria ficar o lado direito da carta, que deveria conter o nome da cidade, a data e o nome da pessoa a quem se destinaria. Então, começou a relembrar os alunos de como poderiam começar a carta e ficou circulando pela sala, observando as produções, dando algumas dicas de como poderia ser escrita, quais termos poderiam ser utilizados, assim como tirando dúvidas ortográficas e corrigindo oralmente algumas palavras que tinham sido escritas incorretamente. Em seguida, a professora deixou os alunos um pouco mais à vontade para produzirem. Ao final da aula, os textos foram recolhidos para serem entregues e reescritos na aula seguinte.

No *quinto dia de observação*, a professora iniciou a aula com um momento de revisão dos textos da aula anterior. Para trabalhar a escrita e reescrita dos alunos, a professora, então, escreveu no quadro uma das cartas produzidas pelos alunos na aula anterior, sem revelar quem tinha escrito a mesma, e fez uma leitura coletiva dessa carta com os alunos, iniciando, então, a correção com eles. A professora leu pequenos trechos da carta e perguntou aos alunos se eles perceberam algo que poderia ser mudado, realizando, deste modo, as alterações necessárias para a construção do texto, inserindo alguns termos, retirando outros, alguns que estavam repetitivos e corrigindo algumas questões gramaticais, como vírgulas, pontos e palavras escritas incorretamente. Alguns erros ficaram explícitos aos alunos e eles logo identificaram, como algumas palavras que estavam escritas. Já em outros momentos tiveram mais dificuldades, como pontuação e a troca de alguns termos por outros mais adequados. A professora ressaltou que havia se esquecido de explicar aos alunos que é necessário colocar sugestões para a solução dos problemas sobre os quais estavam reclamando nas cartas e que os alunos, então, deveriam inserir estas informações na carta durante a reescrita da mesma. Assim, durante a correção coletiva da produção no quadro, que reclamava sobre a falta de biblioteca na escola, a professora e os alunos construíram uma sugestão para esta. Deste modo, após esse momento, a professora deixou a carta corrigida no quadro e devolveu as cartas de reclamação produzidas pelos alunos na aula anterior para que fossem reescritas de modo que fossem realizadas as devidas correções.

Durante a reescrita, a professora ficou circulando na sala, passando de aluno em aluno, dando suporte e dicas de como eles poderiam reescrever e tirando algumas dúvidas que surgiram durante a atividade. Após a finalização da reescrita dos textos, a professora recolheu as produções.

ENTÃO, COMO É A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DA DOCENTE PESQUISADA?

Durante as observações das cinco aulas, foi possível notar que a professora em questão não faz o uso contínuo dos *gêneros textuais* em suas aulas de produção de texto, e que estas se dão, em muitos momentos, de maneira descontextualizada, sem uma finalidade concreta, sem leitor definido e extraescolar, além de não haver socialização das produções e estas terem como destinatário final sempre a mesma pessoa: a professora. Ou seja, os textos eram produzidos e entregues para somente a professora ler, se distanciando, assim, dos seus objetivos sociais e das situações reais de escrita que vivenciamos no dia a dia, contribuindo para uma prática que não leva em conta uma aprendizagem significativa, já que esta se torna uma atividade em que os alunos, na maioria das vezes, escrevem por escrever. De acordo com Silva e Melo (2007, p. 33) “Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola”. Nesse viés, é de suma importância que o professor explore junto aos seus alunos os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, preparando-os para lidar com esses textos nos mais variados contextos, além de pautar objetivos para a produção dos alunos, dando sentido ao que eles produzem e tornando os momentos de produção mais prazerosos a ambos.

Cabe ressaltar que apenas nas duas últimas observações houve um trabalho com um gênero textual – carta de reclamação –, e que apenas nestas a professora deixou claro aos alunos o gênero que eles iriam abordar, explorando junto com os eles as características e a função social do mesmo. Salientamos que a professora prefere trabalhar com textos de caráter descritivo na maioria de suas aulas de produção textual, conforme a mesma

afirmou durante entrevista: *“Geralmente eu peço texto descritivo, eu leio textos e vejo o que pode ser feito relacionado a determinado texto e peço para eles produzirem relacionado ao que eu faço, durante o dia a dia, durante a aula, né”*. Essa afirmação da professora ficou visível em sua prática durante as três primeiras observações, nas quais a mesma solicita aos alunos textos desse caráter, entretanto, em nenhum momento deixa o gênero claro aos mesmos e, também, não trabalha as características deste.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre a forma como realiza as atividades de produção, a docente afirmou que são aulas sempre diferenciadas e que traz coisas diferentes no dia a dia, como esclarece em sua fala: *“Eu realizo produção textual de várias formas, através de uma produção ou reescrita de um livro, é, uma vivência deles, alguma atividade relacionada à sala de aula, sempre são coisas diferentes a cada dia”*. Entretanto, foi possível notar que isso parece não se efetivar no dia a dia, pois as produções textuais observadas possuíram praticamente o mesmo caráter e passaram pelo mesmo processo de construção. A professora busca motivar os alunos a produzir através de fatos e acontecimentos diários, seja através de datas comemorativas, experiências vivenciadas pelos mesmos, como aula extraclasse, e até mesmo textos que foram lidos e trabalhados pelos alunos em sala de aula. Entretanto, esses textos têm como destinatário quase sempre invariável a mesma pessoa, que é a professora, com exceção da aula em que é trabalhado o gênero carta de reclamação, na qual a mesma faz vários momentos, antes, durante e após a produção, buscando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mesmo e explicando suas características, além de dar um destinatário real aos mesmos.

Outro aspecto que foi possível notar com certa recorrência na prática da professora é que a mesma não costuma realizar com os alunos ou solicitar dos mesmos *a revisão e a reescrita dos textos*, contribuindo para que não haja reflexão do que foi escrito e para que os alunos não desenvolvam um olhar crítico sobre suas produções. Conforme Silva e Melo (2007, p. 84), “[...] é importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula”. É de suma importância ser realizado esse trabalho de revisão e reescrita dos textos dos alunos, se caracterizando este como um dos pontos-chaves da Análise

Linguística, para que os alunos sejam colocados em uma posição crítico-reflexiva sobre o que escrevem e para que escrevem, assim como para desenvolver habilidades que os permitam identificar onde o texto pode ser melhorado, em um trabalho contínuo para avançar na escrita. Durante as observações, apenas em uma delas a professora realizou revisão e reescrita com os alunos. Entretanto, a professora afirmou durante entrevista que essa é uma de suas deficiências quanto à sua prática e que poucas vezes realiza esse trabalho com os alunos:

Eu só fiz três vezes essa atividade, pronto, essa daí eu também tenho deficiência, e isso daí era uma coisa que eu poderia fazer e trabalhar o texto de um jeito, num é, eu só fiz uma vez com o da dengue, que foi da aluna Lorena, eu fiz ele grande, coloquei aqui, a gente revisou a questão ortográfica, mas isso eu não faço, não direto.

Desse modo, na maioria das observações, com exceção apenas de uma delas, não foram realizadas nem a revisão "em processo" (enquanto os alunos estão produzindo), nem a revisão "em produto" (quando os alunos já têm produzido).

No que diz respeito à realização da *Análise Linguística relacionada à produção de texto*, pôde-se observar que a professora trabalha prioritariamente questões de gramática em suas aulas (ortografia), na maioria das vezes dando respostas prontas aos alunos, sem reflexão, sem buscar conduzir os mesmos a fazer questionamentos, a levantar e testar hipóteses. Vemos que tal prática pode contribuir para que os alunos não compreendam o que está sendo feito e porque está sendo feito e, dessa forma, não ampliem suas capacidades reflexivas, assim como não desenvolvam autonomia e competência para escrever e se expressar com eficiência comunicativa. A esse respeito, ressaltamos que a reflexão sobre a língua e sobre o sistema linguístico é uma das premissas da Análise Linguística, se caracterizando como um dos seus pontos-chaves (MENDONÇA, 2007).

Cabe ressaltar, ainda, que a AL não se restringe apenas a aspectos gramaticais e ortográficos (mesmo que a gramática também faça parte), pois prevê um trabalho que vai além disso, com base em outros elementos da

língua tão importantes quanto, tais como “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações, etc. (SUASSUNA, 2012, p. 13). Dessa maneira, ao se restringir apenas aos aspectos gramaticais dos textos dos alunos, como foi possível notar em diversos momentos das observações, a professora não realiza uma prática efetiva de Análise Linguística com a turma, pois, ainda segundo a mesma autora, a análise linguística é uma prática mais ampla que inclui a gramática.

Durante a produção da carta de reclamação, é perceptível que a docente dá dicas de como os alunos podem escrever, quais termos são mais adequados, tirando dúvidas ortográficas e, por fim, realizando a revisão e a reescrita dos textos dos alunos. Entretanto, nas demais observações, onde não foi especificado um gênero para trabalhar com a turma, pôde-se notar que, no início das produções, a professora busca sempre circular pela sala, tirando dúvidas e dando dicas aos alunos do que podem escrever. Esse trabalho é feito oralmente, inclusive e, sobretudo, quando se trata de dúvidas ortográficas e gramaticais, o que condiz com sua fala, pois, no momento em que foi questionada *se e como* trabalha a gramática nas aulas de produção textual, a mesma afirma que vai relacionando as perguntas e as dúvidas dos alunos com o que deverá ser trabalhado durante as aulas:

[...] eles perguntam muito, e aí eu trabalho relacionado ao que eles vão perguntando, as dúvidas que surgem, aí eles vão dizendo “tia se escreve com isso ou com aquilo”, se referindo justamente à escrita da gramática, aí vou tirando as dúvidas deles oralmente.

Após esse primeiro momento, a professora deixa os alunos à vontade para que possam escrever e, na finalização das produções, os textos são apenas recolhidos. Dessa maneira, é perceptível que não há a realização da *avaliação dos textos*, o que não contribui para que ela possa identificar os pontos em que os alunos estão apresentando dificuldades e, assim, pensar em estratégias e metodologias que contribuam para que os mesmos avancem em suas competências e não cometam os mesmos erros em suas

produções. Conforme Morais e Ferreira (2007, p. 66): “[...] a avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, a facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida”.

Durante a entrevista a professora afirmou que essa era outra lacuna em sua prática docente e que ela não realiza esse trabalho com os textos dos estudantes. É o que se evidencia em sua fala: “*Não, essa é uma deficiência, eu não faço avaliação com os textos*”. Dessa forma, reconhece, em muitos momentos, algumas lacunas em sua prática pedagógica nas aulas de produção textual.

Portanto, sem avaliação, revisão e reescrita dos textos, as aulas de produção se tornam pouco reflexivas e não contribuem para que sejam identificados possíveis avanços ou retrocessos nas produções, corroborando, assim, para que os alunos não avancem tanto quanto poderiam. Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 39), “fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como aula de análise”. Ou seja, é fundamental que haja essa retomada aos textos para que se efetue uma análise e avaliação dos mesmos e, assim, o professor contribua para que os alunos enxerguem seus textos como algo que pode e deve ser revisado, reescrito e melhorado sempre que necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou a forma com que ocorre a prática pedagógica de uma docente acerca da Análise Linguística e produção textual. Como principais resultados obtidos, podemos destacar a importância de desenvolver um bom trabalho de produção textual e Análise Linguística para a formação de leitores e escritores autônomos com competência discursiva e eficiência comunicativa. Assim como também foi possível evidenciar a existência de diversas barreiras que ainda são enfrentadas pelos professores para a efetivação dessa prática na sala de aula, seja por falhas na formação inicial docente ou mesmo falta de uma

formação continuada, o que acarreta na insegurança do professor para efetivar um trabalho mais satisfatório com a língua, seja por poucos recursos, subsídios e apoios que são oferecidos ao mesmo em sala de aula, ou até mesmo por dificuldades que muitos docentes apresentam em se desprender de práticas mais antigas de ensino e aderir a novas. Por fim, evidenciamos a importância do investimento dos municípios em formação continuada, partindo sempre da realidade e das necessidades das escolas, estudantes e professores para que haja avanços no contexto escolar e educacional.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: Afinal, a que se refere?*. 3.v. São Paulo: Cortez, 2013, p.33-59.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN: Língua Portuguesa*, Brasília, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 199-226.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula*. 1. ed. Recife: Autêntica, 2007, p.73-88.
- MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: Uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma

Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. ed. Recife: Autêntica, 2007, p. 28-41.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alessandro da. Planejando a produção de textos escritos na escola. *In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 81-98.

SUASSUNA, Livia. Ensino da Análise Linguística: situando a discussão. *In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs.). Ensino da gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 11-28.

GRAMÁTICA DA GEOMETRIA:
O SUBSTANTIVO E A ESTÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO
NETO

Anderson Ribeiro

INTRODUÇÃO

A principal frente de trabalho de João Cabral de Melo Neto ficou em torno da busca pela palavra nua, concreta, seca, substantiva, “sem plumas” (1994, p. 103), capaz de reter na forma do poema uma realidade circundante que caminha desde os canaviais pernambucanos até a Sevilha espanhola com um preciosismo expressivo capaz de transformar o simples, o comum e o prosaico em matéria de poesia. A obsessão por construir uma linguagem concreta, dilacerante e econômica em adjetivos fez com que Cabral, um “homem sem alma” (CASTELO, 2006), empregasse *tecer* no sentido de uma ação exclusivamente meticulosa dada a arquitetura que envolvia à sua produção literária. Redigiu quase manualmente para dar o toque da arte exterior ou de “objeto paralelo ao pictórico”, como observa Costa Lima (1995, p. 221). Nessa direção, o substantivo surge, na hipótese, como uma das classes capazes de ratificar e traduzir o entendimento de substância e de essencialidade, no que tange à concretização funcional e estética da gramática da língua, além de também recuperar, sob o ponto de vista diacrônico, as reflexões propostas por Aristóteles no estudo atual das classes gramaticais (Cf. NEVES, 2005, p. 74-8).

João Cabral de Melo Neto é autor de uma poesia inteiramente material que busca a realidade como ponto de partida para criações poéticas. Juntamente com Peixoto (1983, p. 10), julgo que o poeta não só se concentra em apresentar alguns aspectos do mundo físico, mas também indaga a existência da série de situações que o envolvem. Segundo os *Cadernos de Literatura Brasileira* (1996, p. 8):

A poética de João Cabral se nutre da segura, da concretude e da construção. Sua biografia, insiste o poeta, mal teve lugar no

ambicioso projeto literário que ele se impôs. Sabe-se que isto é verdade até certo ponto. A obra de João Cabral é o seu mais apurado perfil. Lá está o seu ceticismo, sua amargura, seu medo da morte – não da morte em si e sim da ideia do inferno, que o apavora (justo a ele, que define Deus como linha do horizonte que a ciência cada vez torna mais próxima). Está lá também a obsessão pelo que existe fora do homem e não pelo que existe dentro dele. “É uma chatice esta história de mundo interior”, desabafa o poeta. Lá está, por fim, sua educação: pela pedra, uma pedra de nasença, que lhe entranha a alma e, por isso, entranhou-se na alma da poesia do idioma. (Os grifos são meus)

Explicita-se a proposta de Cabral concentrada na rejeição ao interior (“É uma chatice esta história de mundo interior”). Isso se firma como uma marca forte de sua produção que vai de encontro a outros escritores contemporâneos pertencentes ao mesmo estilo de época. Dessa forma, confirmam-se os ideais do Modernismo (principalmente da geração de 45) que primava por todo e qualquer tipo de liberdade (ainda mais liberdade temática).

Se a escrita cabralina é caracterizada pela secura e pela precisão dos fatos, é forçoso perceber que isso pode ser construído pelo substantivo, elemento nuclear, indispensável na base do sintagma nominal¹, dotado de substância e de essencialidade, cuja função primeira é designar a realidade circundante, de modo a viabilizar a comunicação entre os homens.

A respeito da “essencialidade”, Bosi (1997, p. 469-470) opina, afirmando que Cabral, inicialmente reprodutor de um ideário surrealista, inicia a partir de *O engenheiro* (1945) e *Psicologia da composição* (1947), a elaboração de um verso substantivo e despojado, o que instaurou um novo critério estético, constituído do que o crítico também denominou de novo rigor semântico. Em outro momento, Bosi (Idem) reflete sobre a produção

¹ De acordo com a necessidade da redação, utilizarei o código SN, para sintagma nominal.

realizada após *Morte e vida Severina* (1984) e afirma que Cabral “constrói assim uma poesia arduamente nominal, que se vale dos perfis do concreto para atingir a pureza da abstração” (o grifo é meu). Parece até um contrassenso a relação material *versus* imaterial. Por trás de toda concretude, no entanto, existe na poesia cabralina uma fuga da realidade permissiva, sem o devaneio dos românticos e um lirismo comedido inerentes ao fazer poético.

A partir dessas considerações, encaminho as seguintes questões que nortearão a pesquisa:

- O conceito de substantivo dentro de uma visão contemporânea permanece associado ao que foi proposto pela tradição gramatical?
- Na construção da poesia cabralina, o substantivo cumpre apenas com o papel de nomear ou designar o mundo extralinguístico, segundo as definições apresentadas pela gramática? Ou há ainda uma maneira diferente de encarar o fato?

LÍNGUA E ESTILO EM JOÃO CABRAL

O antilirismo de que Cabral se diz autor é, por certo, um ilusionismo que ele faz como forma de ludibriar o sentimentalismo que caracterizou principalmente os românticos e provocou influências na poesia moderna. Em *Os três mal amados*, o poeta, ainda incipiente no fazer literário, ensaia uma forma de escrita que não lhe é a definitiva ou a modelar, mas que corresponde, em algum grau, às influências observadas. O poema ao retomar *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, mostra um escritor jovem e plural, ainda sem a preocupação em não monitorar o seu trabalho. O resultado está na apropriação dosada do subjetivismo, da simbiose entre o abstrato e o concreto, na predestinação de uma lucidez poética que situará para sempre a “arquitetura” de Cabral. Trata-se de um ensaio, da busca de um estilo que atenda ao processo de criação do escritor.

Com a “prosificação” do verso proposto por Cabral, é necessária uma redefinição do conceito de lirismo que, por tradição, sempre se voltou mais para a poesia do que para a prosa. O poeta, de fato, rompe com os conceitos

fundamentais da poética ao deixar patente em seus versos os limites moveidões dos gêneros literários. Há quem defenda, inclusive (ESCOREL, 2001), a presença de outros gêneros literários que não o lírico. Para Escorel (2001, p. 132), a poesia cabralina é dotada de “uma dramaticidade essencial, contida em tenso e delicado equilíbrio, no plano da expressão poética, pela maestria estética do autor.” (os grifos são meus). Mais adiante aponta que o poeta não se localiza exclusivamente em um gênero, embora seja nítida a sua veia “essencialmente dramática”.

Em um lirismo reinventado e às avessas, Cabral sintoniza-se a uma poesia anunciada como social, voltando-se, de uma maneira geral, para as dificuldades do nordestino e do homem “sem plumas”. Nesse sentido, emprega “formas mais populares de fazer poesia e oraliza sua dicção sem abandonar sua perspectiva construtivista do poema, assentada em bem entramada sintaxe” (OLIVEIRA, 1980, p. 74).

AS PLUMAS DE UM CÃO: A ESTÉTICA DO SUBSTANTIVO

Seguindo a linha de análise estilística, observo, em minha dissertação de mestrado (UERJ), o comportamento expressivo do substantivo em *O cão sem plumas*. Texto clássico de João Cabral, tal poema denuncia uma realidade nordestina e miserável através da linguagem do “menos”, que inclui um léxico árido e reduzido – no sentido de trabalhar com as mesmas palavras –, com uma sintaxe marcada por rupturas que são capazes prender a atenção do leitor para o fato linguístico que se realiza. Dado os limites deste artigo, analiso somente um fragmento de *O cão sem plumas*, correspondente à terceira parte do poema. Se em um momento anterior é feita a fotografia da “cidade-rio” num panorama em que se sobressaíram os substantivos concretos e a figura sintática do sujeito agente, aponto, a fertilidade do mar vai ao encontro da infertilidade do rio, onde labutam os homens sem pluma. Mais do que um cão saqueado, as águas marinhas são dotadas de beleza e imponência, fazendo-se um verdadeiro *professor de geometria*, denominação que evoca a consciência constante de valorização e de ensino da forma presentes no espírito do poeta. Na sequência

coordenativa, os nomes agregados à estrutura valencial do substantivo evidenciam um conjunto de hipônimos de natureza concreta e referencial em que o mar, bem como o rio, se personifica, fazendo valer a imagem de uma natureza predadora: “seu incenso”, “seus ácidos”, “a boca de seus ácidos”, “seu estômago”, “sua carne/ vidrada”, “seu tão puro/ professor de geometria”:

O mar e seu incenso,
o mar e seus ácidos,
o mar e a boca de seus ácidos,
o mar e seu estômago
que come e se come,
o mar e sua carne
vidrada, de estátua,
seu silêncio, alcançado
à custa de sempre dizer
a mesma coisa,
o mar e seu tão puro
professor de geometria.
(OC², 1994, p. 112)

A mudança de paradigma na “narrativa” cabralina obriga o poeta a rever a estrutura sintática da oração. “A cidade”, termo sujeito paciente empregado no primeiro verso do poema, volta a ocupar o mesmo lugar, agora determinado/fecundado por dois agentes da passiva de valor apositivo e catafórico (“por aquela espada/ que se derrama”, “por aquela/ úmida gengiva de espada”), referentes a “mar”, localizado na estrofe seguinte (“No extremo do rio/ o mar se estendia”). A intenção, a partir da supremacia entre as águas, foi criar um campo semântico antonímico que realçasse tal ideia. Para isso, “uma bandeira”, SN no lugar de objeto direto, comporta-se como tópico informacional para o que são atribuídos restrições adjetivas (“que o mar está sempre/ com seus dentes e seu sabão”) e construções

² Referência à *Obra Completa* (OC).

comparativas (“que tivesse dentes [TERMO COMPARADO]:/ como um poeta puro [TERMO COMPARANTE]/ polindo esqueletos”). Em ambas, o substantivo concreto se sobrepõe (“mar”, “bandeira”, “dentes”, “sabão”, “praias”, “poeta”, “esqueletos”, “polícia”):

[...]

o mar podia ser uma bandeira
azul e branca desdobrada
no extremo do curso
— ou do mastro — do rio.

Uma bandeira
que tivesse dentes:
que o mar está sempre
com seus dentes e seu sabão
roendo suas praias.

Uma bandeira
que tivesse dentes:
como um poeta puro
polindo esqueletos,
como um roedor puro,
um polícia puro
elaborando esqueletos,
o mar,
com afã,
está sempre outra vez lavando
seu puro esqueleto de areia
(OC, 1994, p. 111-12)

O adjetivo “puro” nas atribuições indiretas à “bandeira” [→ o mar] tem o intuito, além de qualificar, de essencializar o sentido já expresso pelos substantivos “poeta”, “roedor” e “polícia”. A seguir, o confronto entre *o rio* e *o mar*: primeiro, temeroso; o segundo, colossal:

O rio teme aquele mar
como um cachorro
teme uma porta entretanto aberta,
como um mendigo,
a igreja aparentemente aberta.
[...]

Depois,
o mar invade o rio.
Quer
o mar
destruir no rio
suas flores de terra inchada,
tudo o que nessa terra
pode crescer e explodir,
como uma ilha,
uma fruta.
(OC, 1994, p. 112-13)

Segundo o poeta, “antes de ir ao mar/ o rio se detém/ em mangues de água parada”. Isso pode ser compreendido como o próprio processo da leitura da poesia cabralino que, antes de tudo, leva-nos primeiramente aos “mangues textuais” para, enfim, nos lançar à foz de sentido pleno entre o mar (o sentido) e o rio (o significado): união de energias, encontro de forças brutas da natureza, cuja fusão atenua a miséria do segundo em relação ao primeiro. É preciso atentar ao estágio proposto pelo poeta, espécie de purgatório perante o encontro fluvial-marítimo. Cabral se vale de outro referente: o mangue: “uma enorme fruta”, “máquina paciente e útil”, “força invencível e anônima”:

Como o rio era um cachorro,
como o mar era uma bandeira,
aqueles mangues
são uma enorme fruta:
A mesma máquina
paciente e útil
de uma fruta;
a mesma força
invencível e anônima
de uma fruta
— trabalhando ainda seu açúcar
depois de cortada —.
(OC, 1994:113)

CONCLUSÃO

Após o percurso de longas discussões acerca do papel estético-expressivo do substantivo, foi possível chegar a conclusões apresentadas na minha dissertação de mestrado. Pude, portanto, observar que:

(a) A ideia de uma poesia de construção ou de engenharia marca o perfil estilístico de João Cabral de Melo Neto, através da seleção de um campo semântico próprio, construído, principalmente, por substantivos concretos. Neste caso, é a língua a grande ferramenta, reconhecida como matéria-prima que molda o objeto de arte produzido pelas artistas;

(b) O trabalho de Cabral com a palavra fez ainda com que linguistas e teóricos da literatura redimensionassem os critérios de avaliação do domínio discursivo poético, resumidos nos critérios da plurissignificação, da ênfase no significante e da complexidade. O poeta severino subverteu o padrão para ser autor de um estilo próprio;

(c) A sequência descritiva na construção de uma macroestrutura surge na poesia cabralina como elemento responsável para a materialização da concretude do olhar. Não se pode esquecer de que a poesia do autor em foco chegou bem próximo de produzir inclusive o real;

(d) Os substantivos funcionam ora como núcleo, ora como nomes propriamente ditos, recategorizando, o referente com informações acerca dos elementos concretos que o cercam e o constituem;

A expectativa sempre de um trabalho como esse é refletir para, de alguma forma, apresentar alternativas para as “verdades” que se cristalizam no ambiente acadêmico. Assim, procurei ratificar a importância dos elementos gramaticais a serviço da construção estética da poesia de João Cabral. Se o texto do poeta era seco, conforme registrara a crítica, algum signo em especial era responsável pela criação de tal efeito. É dessa maneira que chego à concretização do português não só do ponto de vista funcional, mas também do artístico. O que se engrandece com isso, além da celebração da literatura, é o ensino do português mais produtivo.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 35 ed. rev. aum. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CADERNOS de Literatura Brasileira – *João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, v. 1, março de 1996.
- CASTELLO, José. *João Cabral de Melo Neto: o homem sem alma e o diário de tudo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- COSTA LIMA, Luiz. A traição conseqüente ou a poesia de Cabral. In: ____. *Lira e antilira*: Mário, Drummond, Cabral. 2 ed rev. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, pp. 197-331.
- SCOREL, Lauro. *A pedra e o rio: uma interpretação de João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2001. (Austregésilo de Athayde, I).
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13 ed. São Paulo: 2005. (Princípios, 6).
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Organização de Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca luso-brasileira, Série brasileira).
- OLIVEIRA, Célia Therezinha Guidão da Veiga. *A versificação em João Cabral de Melo Neto: estrutura dinâmica da estrofe*. Tese. (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.
- PEIXOTO, Marta. *Poesia com coisas: uma leitura de João Cabral de Melo Neto*. São Paulo: Perspectiva, 1983. (Debates).

MARCAÇÃO DE DESENCONTROS ENTRE A FALA E A ESCRITA: O
CASO DA ALTERNÂNCIA DE MAS ~ MAIS EM TEXTOS
ESCOLARES

Josenildo Barbosa Freire

INTRODUÇÃO

A relação entre língua falada e escrita não é unívoca, isto é, uma relação pautada pela relação de um-para-um. Muito pelo contrário, constitui-se num processo complexo e resultante de configurações sociocognitivas diferentes. O sistema de escrita de uma língua não é capaz de captar as nuances existentes entre a realidade da pronúncia de uma língua e sua possível representação gráfica, por meio de grafemas que se materializam em unidades específicas que são as letras.

Por um lado, reconhecemos que os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental podem exibir esses desencontros entre a fala e a escrita; e por outro, que a prática pedagógica do ensino de língua materna precisa entender e tratar adequadamente esses casos quando se esperaria uma sistematicidade que não há. Assumimos que os “erros de escrita” envolvendo o par *mas-mais* constituem, na verdade, marcação de desencontros entre a fala e a escrita e, que, oralidade e escrita não constituem blocos dicotômicos, mas que são modalidades de usos específicos da língua, resultantes de circunstâncias sociocognitivas diferentes.

A alternância de *mas* por *mais* não é recente na língua. Amaral (2020[1922], p. 62), ao estudar a variedade linguística chamada de “dialeto caipira”, é bastante categórico ao afirmar “[...] A conjunção *mas* tornou-se *mais*”. (Destaque do autor).

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar o uso dos itens lexicais *mas* alternado com *mais* em gêneros textuais produzidos por alunos de uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte, à luz da

proposta da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; PAIVA, 2019; dentre outros) que evidenciam essa campo como área de pesquisa e de aplicação ao ensino de línguas.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, assim está organizado o texto: na primeira seção, que se subdivide em duas partes, situamos a perspectiva teórico-metodológica; na segunda, apresentamos o *corpus* e a metodologia; na terceira seção, descrevemos e analisamos os dados e, por fim, assinalamos algumas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA, doravante) é uma área de investigação que foi institucionalizada, no Brasil, como campo de pesquisa e de aplicação ao ensino de línguas desde o final dos anos de 1960 e, a partir de então, tornou-se de suma importância para a discussão e aplicação dos conhecimentos teórico-metodológicos às práticas de ensino-aprendizagem, por exemplo. A LA volta sua atenção central para os aspectos da pesquisa relativos à sala de aula, interessando-se por questões relacionadas com materiais didáticos no ensino de línguas, formação do professor de línguas, descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem, escrita, leitura, letramentos escolares, dentre outros, que evidenciam o campo de alcance dessa área na agenda linguística.

Segundo Paiva (2019, p. 08), “a pesquisa em linguística aplicada, no entanto, não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade”. Ou ainda, “[...] fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimentos sobre determinado fenômeno” (PAIVA, 2019, p. 11).

Segundo Moita Lopes (2013, p. 16), o alcance da LA e a visibilidade dessa área foram possíveis graças: (i) quando novos modos de produzir conhecimento se defrontaram com novos posicionamentos nas pesquisas

das ciências sociais e humanas e (ii) e como consequência das contribuições oriundas das chamadas viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista etc.

Uma possível explicação pelo sucesso da LA está no fato de considerar o indivíduo como sujeito social. Na Linguística, especificamente, a reinserção do sujeito só ocorre a partir do surgimento e da consolidação das Linguísticas da enunciação, discursiva, pragmática, visto que o Estruturalismo tinha reprimido as categorias de sujeito, condição de produção, história, fala em detrimento da noção de estruturas.

Ainda segundo Moita Lopes (2013, p. 17), LA, em sua heurística, “[...] o coloca {o sujeito} como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele, bem como as visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”.

Moita Lopes (2013) também assinala duas características centrais da LA, no Brasil: (i) a natureza qualitativa e (ii) a natureza inter/transdisciplinar. Desse modo, podemos perceber, por um lado, que o interesse da LA está voltado para questões explicativas, descrição geral das ocorrências sem se ater a questões de frequências, por exemplo; por outro, procurar abarcar contribuições de diferentes campos, áreas e/ou disciplinas para explicar o funcionamento de fenômenos de linguagem aplicados ao ensino de línguas.

Em relação à primeira característica da LA, Paiva (2019) enumera alguns métodos de pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, pesquisa narrativa e Teoria fundamental em dados que são instrumentos de pesquisa utilizados em LA.

Ainda segundo Paiva (2019, p. 11), “[...] a *pesquisa aplicada* também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas também tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos *processos e tecnologias*” (Destaques da autora). Paiva (2019, p. 102), também, assinala “a pesquisa qualitativa é frequentemente julgada com base nos parâmetros de avaliação de pesquisa quantitativas: confiabilidade, validade e objetividade”. Assim, são critérios que nortearam o fazer do pesquisador em LA.

O ensino de línguas precisa se adaptar a essas novas configurações sociais, políticas, culturais, cognitivas, interacionais etc., que emanam dos novos comportamentos que os sujeitos desenvolveram ao se constituírem de fato sujeitos por meio e na linguagem. Há novos contextos escolares. Assim, urge que a LA forneça elementos que permitam a intervenção eficaz tanto no modo operandi do professor, quanto no do discente, uma vez que esses dois agentes do processo de ensino-aprendizagem se interpenetram e se complementam nos atos de ensinar e de aprender.

As práticas atuais de ensino-aprendizagem requerem inovações teórico-metodológicas para que de fato alcancem as metas e objetivos que foram traçadas no interior do contexto escolar, demandando novas práticas do fazer pedagógico. Desse modo, nos reportamos aos princípios que norteiam o processo pedagógico formulados por Xavier & Zen (1998, p. 07):

- 1) A ação pedagógica não se acomoda ao contrário incomoda-se;
- 2) a revisão das ações deve ser permanente, com base em estudos recentes;
- 3) a prática deve ser suficientemente, para que não se adote o paradigma substituidor de tudo nas salas de aula;
- 4) o bom senso e a disposição para as novidades do conhecimento geram atitudes pedagógicas competentes.

Neste sentido,

Com efeito, urge a necessidade de abdicar de dogmas universalizantes existentes no ensino, para que possamos atender às necessidades imediatas e reais dos alunos. Assim sendo, o pilar educativo “aprender a aprender” passa a ser substituído por outros modernos, a saber: “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver”, “aprender a conhecer” (PERRENOUD, 2000), ou seja, o conhecimento deve ser socializado, interagido, trocado entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, jamais como algo monótono, estanque, em que a figura do professor protagonista sobressai sobre os demais indivíduos. (FREITAS; BARBOSA, 2013, p. 30)

Outro aspecto que merece reflexão no interior da LA diz respeito às teorizações sobre línguas e sobre linguagem. As pesquisas têm destacado e

evidenciado que o discurso em torno do binômio língua-linguagem, demanda não só do professor, como também de outros agentes públicos responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem, outras respostas e outras práticas sobre como língua-linguagem devem ser concebidas e operacionalizadas nas práticas de ensino-aprendizagem.

A LA vai, assim, no decorrer de sua trajetória teórico-metodológica se constituindo como área de pesquisa e de investigação que evidencia que os sujeitos se constituem e são constituídos nas práticas sócio-históricas que emergem das mais diversas atividades interacionais que estão inseridos, sobretudo, as mediadas pela língua-linguagem, o que, conseqüentemente implicar em dizer: por meio do uso de gêneros textuais/discursivos.

A discussão em volta dessa relação, na LA, ainda requer a alteração de concepções sedimentadas no interior das práticas de ensino-aprendizagem de línguas, como por exemplo, o abandono de visões prescritivista para o ensino de língua materna, assim, o professor de Português pode sair de uma abordagem pautada pela Gramática Tradicional e adotar uma nova postura de ensino sob a perspectiva linguística funcionalista – abordagem científica, por exemplo, articulando forma e função nos usos linguísticos.

A prática em sala de aula, para a LA, constitui *locus* de produção de conhecimento, tanto pelo professor quanto pelo aluno. A ação do profissional do ensino de línguas é central para garantir práticas de ensino-aprendizagens exitosas e que estejam em sintonia com as reflexões e descobertas da Linguística, seja tomada como uma área do conhecimento ou como uma disciplina. A LA também tem uma natureza interdisciplinar. Assim, comporta contribuições de diversas áreas e disciplinas (como por exemplo: Linguística Sistêmico-Funcional, dentre outras) para demonstrar que estamos inseridos num vasto processo social. Entendemos que não poderia ser diferente: a compreensão dos fatos e acontecimentos sociais e linguísticos poderia ficar comprometida se o foco estivesse apenas centrado sob uma única dimensão, visto que o conhecimento humano além de ser diverso, também, é bastante complexo.

Assim, vamos percebendo que a LA tem grande interesse pela educação linguística, a qual demanda do professor de línguas uma nova postura didático-pedagógica diante dos vários fenômenos de linguagem, por exemplo, como diante da variedade sociodialetoal que há em qualquer comunidade de fala: variar e mudar são propriedades constitutivas das línguas. Sendo assim, requerem tratamento didático adequados no interior das práticas de ensino-aprendizagem e, discutir aspectos da relação oralidade e escrita é central para isso, o que fazemos na seção seguinte.

Relações entre oralidade e escrita: alguns aspectos

A oralidade e a escrita constituem dois eixos da língua que se realizam num contínuo: “[...] são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointeracionistas” (MARCUSCHI, 2005, p. 46). São modalidades diferentes, com gêneros específicos pertencentes a cada eixo. Nos termos adotados por Marcuschi (2005), oralidade corresponde à manifestação formal da fala, enquanto na escrita essa manifestação é o letramento. A oralidade e o letramento constituem-se, então, práticas sociais e, fala e escrita modos de uso da língua, ou seja, formas e atividades comunicativas. Ambas expressam relações fundamentais entre si e não formas dicotômicas.

Para Marcuschi (2005), há vários modos de se abordar as relações entre escrita e fala, entre elas podem-se citar as perspectivas: dicotomias estritas, tendência culturalista, variacionista e sociointeracionista. Na perspectiva das dicotomias estritas, fala e escrita são considerados blocos distintos, adota-se a visão imanentista de língua, e o ensino incorpora o modo tradicional de conceber usos linguísticos: fala, como lugar de erro e caos gramatical; língua escrita como norma e bom uso da língua. Todavia, estudos realizados indicam que a variação linguística não está restrita à fala, mas também aparece na escrita. Isto é uma realidade da língua. Por exemplo, se retomarmos os dados da variação de *nós x a gente* (FREIRE, 2019), veremos que a variação linguística é uma realidade não só da língua falada, mas também da língua escrita.

No modelo culturalista, por sua vez, fala e escrita são elementos de ordem cognitiva, antropológica e social, adotando o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e tratamento globalizante dos usos dessas modalidades.

O modelo variacionista, por sua vez, compreende que a escrita e a fala devem ser vistas à luz do processo educacional, como, por exemplo, por meio de um currículo bidialetal, e está preocupado com regularidades e variações, visto que, segundo Marcuschi (2005, p. 32), “[...] a variação se daria tanto na fala como na escrita[...]”. Porém, o autor sublinha esse modelo não é o seu, mas sim uma proposta de forma/modelo bimodal.

E, por fim, na perspectiva sociointeracionista, fala e escrita são empregadas como atividades dialógicas, associadas ao discurso e à etnografia. (MARCUSCHI, 2005). No Brasil, essa concepção está presente nos trabalhos de Preti (1991), Koch (2003), Marcuschi (2005, 2008), dentre outros, que destacam dimensões importantes, as quais devem ser contempladas na relação escrita-fala, como por exemplo: a linguística (formas), a funcional (contextuais), a interpessoal (interacionistas) e a cognição.

De acordo com Marcuschi (2005), há a defesa de uma suposta supremacia social e cognitiva da escrita sobre a oralidade, mesmo que esta cronologicamente antecipe aquela. Essa postura revela, por um lado, o interesse e, pelo outro, o poder das camadas e grupos sociais que detêm o poder econômico e social nas sociedades urbanizadas e industrializadas, sobretudo, as pós-modernas.

Street (1984) fala de “Paradigma da autonomia.” Ou seja, da abordagem que considera a supremacia cognitiva da escrita, postulando que oralidade e escrita são práticas dicotômicas, as quais podem ser abordadas por ângulos diferentes. Contudo, Marcuschi (2005) ressalta que, atualmente, esses dois processos são concebidos como atividades interativas, que se mesclam, se complementam. Essa concepção torna o ensino de língua, seja oral ou escrita, muito mais significativo.

Para Marcuschi (2005), letramento, oralidade, escrita e fala não são atividades estanques, dicotômicas; pelo contrário, devem ser concebidas

dentro do quadro de inter-relações, envolvendo práticas comunicativas, gêneros textuais e operadores sociodiscursivos, tal como ocorre no mundo real das práticas discursivas. Também, é importante destacar que a escola precisa ter esse novo olhar sobre a língua. O ensino poderá ser mais produtivo quando o todo do sistema linguístico for entendido globalmente e não por análise de partes dissociadas, como ocorre na análise (estudo) ou ensino dos elementos da gramática na perspectiva tradicional.

Marcuschi (2005, p. 17) assevera que “[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua [...]”. Por vezes, o elemento sociodiscursivo ficou afastado do fazer pedagógico, o qual, geralmente, centra-se nas questões de natureza interna do sistema linguístico (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica). Urge que os elementos pragmático-discursivos sejam eleitos também como objetos de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna.

Os usos linguísticos devem ser compreendidos como fundadores da língua, e não o contrário (MARCUSCHI, 2005): assim, é possível captar questões e dimensões da oralidade sem discriminar. Na sociedade, há espaço para a escrita, mas, também, há espaços para os fenômenos de oralidade. Ao discutir aspectos da oralidade e da escrita, reconhecemos que, tanto para ler quanto para produzir textos orais e escritos, o sujeito ativa conhecimentos, operações mentais (CAFIERO, 2005). O trabalho com a oralidade envolve também escuta, compreensão, análise e produção de gêneros orais, aqueles da esfera pública formal, sobretudo.

Marcuschi (2005, p. 35) também destaca que fala e escrita “[...] são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”, que refletem, igualmente, a organização social. Ou seja, os usos linguísticos são condicionados socialmente e, ao mesmo tempo, reflexo desse condicionamento. Koch (2016) também atesta que fala e escrita são resultantes de circunstâncias sociognitivas diferentes.

O autor ainda afirma “[...]oralidade e escrita são duas práticas e não duas propriedades de sociedades diversificadas [...]” (MARCUSCHI, 2005, p. 37). Como ocorre nos tribunais, por exemplo, mesclam-se fala e escrita continuamente. O autor propõe: “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico” (MARCUSCHI, 2005, p. 37) e, que, “[...]”

não posto uma simetria de representação e sim uma simetria sistêmica no aspecto central [...]” (MARCUSCHI, 2005, p. 39).

No *continuum*, segundo Marcuschi (2005), fala está na concepção oral e usa o meio sonoro, enquanto que a escrita está localizada na concepção escrita, mas no meio de produção gráfica. Assim, são domínios e modalidades que se mesclam. Por exemplo, as piadas, ao mesmo tempo, percorrem esses dois domínios.

Mais uma vez, ressaltamos que há a necessidade de a escola abandonar sua velha prática de concepção de língua escrita e a língua falada como modelos antagônicos. Ainda há, no interior de muitos estabelecimentos de ensino, uma visão precária, reducionista e pouco produtiva de língua oral. É preciso ir além do trabalho com cantigas de rodas, adivinhas, leituras orais e declamação de quadrinhas, dentre outros. Há muito mais nessa dimensão oral (sonora da língua) do que pensa nossa vã filosofia.

A escrita ainda é o objeto por excelência no ensino escolar. Mas, há espaços para os fenômenos da oralidade. É necessário que a escola se abra a novos objetos de ensino e adote novas formas de ensino-aprendizagem com os gêneros orais. A esse propósito, destaca o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL,1998, p. 25): “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates [...]”. Ainda: “[...] ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Marcuschi (2008, p. 55) reconhece que o novo ensino de língua:

Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidentemente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.

Koch (2016) ainda reconhece que há textos que, mesmo situados no eixo da língua escrita, compartilham traços de oralidade; e outros que estão centrados no eixo da fala que se aproximam do polo da escritura e afirma:

O texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estrutura que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado. (KOCH, 2016, p. 81)

O Quadro 1 exhibe as principais diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Contudo, voltamos a ressaltar que a visão dessas duas modalidades da língua não pode ser considerada como dicotomias estritas.

Quadro 1 – Diferenças centrais entre a língua falada e a língua escrita

Língua falada	Língua escrita
<p>É relativamente não planejada de antemão.</p> <p>O texto falado apresenta-se “em se fazendo”.</p> <p>O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes.</p> <p>Apresenta uma sintaxe característica.</p> <p>Fala é processo, portanto, dinâmica.</p>	<p>Descontextualizada, explícita, condensada, planejada, predominância de “modus sintático”, não fragmentada, completa, elaborada, densidade informacional, predominância de frases complexas, com subordinação abundante, emprego frequente de passivas, abundância de nominalizações e maior densidade lexical.</p>

Fonte: adaptado de KOCH, 2016, p. 78-80

A escola precisa auxiliar o aluno na compreensão dessas duas dimensões constitutivas da língua, salientando aspectos convergentes e divergentes entre elas e possibilitando o seu domínio para uso conforme o contexto de interação. Inevitavelmente, reportamo-nos a Marcuschi (2005, p. 09), que adota o seguinte princípio norteador: “[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário [...]”; ou seja, os usos linguísticos determinam a variação linguística das diversas produções linguísticas.

Marcuschi (2005) ainda afirma que há semelhanças e diferenças entre fala e escrita, contudo, há mais semelhanças do que diferenças e, que as diferenças não são estanques e devem ser compreendidas à luz do

contínuo tipológico, assim, “[...] são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointeracionista” (MARCUSCHI, 2005, p. 46). Desse modo, segundo Marcuschi (2005, p. 45-46), essas semelhanças e diferenças podem assim ser enumeradas, no Quadro 2:

Quadro 2 – Diferenças e semelhanças entre fala e escrita

<p>As semelhanças são maiores do que as diferenças.</p> <p>As relações de semelhanças e diferenças não são estanques.</p> <p>As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais.</p> <p>Muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua.</p> <p>Não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita.</p> <p>Tanto fala como a escrita são normatizadas.</p> <p>Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas.</p> <p>Uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica.</p>

Fonte: adaptado de MARCUSCHI, 2005, p. 45-46

Assim, retomamos mais uma vez Marcuschi (2005), que, afirma “[...] os textos orais estão em ordem, não são caóticos, nem incoerentes ou carentes de coesão interna” (MARCUSCHI, 2005, p. 10). Eles têm sua própria estrutura e estratégias de funcionamento, como a estratégia de repetição, conforme atestam os estudos de Koch (2016). Koch (2016) aponta critérios e parâmetros que podem nortear o estudo e a análise tanto da modalidade oral da língua quanto da sua modalidade escrita. Essa dimensão precisa tornar-se também objeto de estudo do ensino de língua materna.

Ao tratar das características linguísticas das línguas escritas e não escritas, Coulmas (2014) afirma que existe uma gramática própria da fala. Assim, abre-se o caminho para reconhecer que escrita e fala constituem duas modalidades de usos sociais da língua, conforme postula Marcuschi (2005). Por outro lado, são dimensões que se interpenetram e se

complementam. Coulmas (2014) também reconhece que há diferenças e semelhanças. E, mais uma vez, seu pensamento está em harmonia com Marcuschi (2005), embora esse último reconheça que haja mais semelhanças de que diferenças e, que as diferenças não são estanques e devem ser compreendidas à luz do contínuo tipológico. Assim, “[...] são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointeracionistas” (MARCUSCHI, 2005, p. 46).

Marcuschi (2005, p. 68) também afirma que oralidade e escrita são “variedades universais” de uma mesma língua. Dessa maneira, não faz sentido compreendê-las como blocos estanques e dicotômicos, mas como práticas que funcionam dentro de um contínuo tipológico de gêneros textuais/discursivos orais e escritos. Neste sentido, Marcuschi (2005, p. 95) declara “[...] a relação entre fala e a escrita é fundada acima de tudo em diferenças de estilo”; portanto, não são dicotômicas, estanques e nem rígidas em si mesmo e envolvem vários estilos (formal, automonitorado x informal, sem monitoração) e registros próprios que constituem, na verdade, em práticas sociodiscursivas.

Voltemos a atenção para a origem da escrita.

Origem da escrita

A escrita constitui um artefato cultural humano, seu surgimento está relacionado às primeiras escritas da época das cavernas, inicialmente, manifestando-se nas formas de pictogramas, ou ainda em ideogramas/hieróglifos e, só posteriormente, alcançou o formato silábico/alfabético, assim, a escrita possibilitou o aparecimento de condições para outro tipo de interação humana. As primeiras manifestações escritas do homem datam de 3.400 a.C. E surgiram quando as necessidades e relações comunicativas dos sujeitos não foram mais satisfatoriamente realizadas tão somente pela modalidade oral da língua.

Segundo Coulmas (2014), a agora, os mercados, as praças de mercado, dentre outros, constituem esferas públicas que registraram a existência da escrita como processo longo da história linguística da humanidade. Desde o uso de óstraco, o homem vem testemunhando o uso

da escrita como fonte instrumental e simbólica do seu agir, nas sociedades urbanizadas.

Segundo Coulmas (2014, p. 16), “a escrita existe há pelo menos cinco mil anos” e faz parte dos comportamentos cotidianos dos usuários da língua. Para ilustrar a importância da escrita pública e evidenciar que há profundidade histórica, Coulmas (2014) cita e descreve a existência de monumentos que testemunham esse fato, como por exemplo: O Código de Hamurábi (paisagem linguística da Babilônia), A Pedra Roseta (paisagem linguística Egípcia), A Inscrição de Behistun (paisagem linguística Pérsia), Menetekel (paisagem linguística bíblica), O Taj Mahal (paisagem linguística do Islã).

Percebemos que essas escritas, que variam desde um conjunto de leis, decreto sacerdotal, registros de vitórias e lutas, orientações / advertências a reis até ao registro da sagrada escritura em monumentos públicos, constituem formas embrionárias da função social da escrita.

Só com o desenvolvimento do comércio e da técnica de escrita usada pelos povos sumérios - a escrita cuneiforme -, os signos passam de signo-imagem para signo-som (ROJO, 2009). Aconteceu um processo de ressignificação.

Ainda de acordo com Coulmas (2014, p. 41-42):

A origem da escrita coincidiu com a urbanização, ou seja, com a emergência de formas complexas de organização social em cidades e com uma atividade econômica que produz um excedente para além da subsistência [...]. Não foi uma coincidência; ao contrário, uma estimulou a outra.

Segundo Coulmas (2014, p. 160), “a escrita atravessou um longo caminho desde sua invenção, mas, apesar das muitas mudanças que sofreu, ela ainda é reconhecidamente a mesma: geração e registro de significado no mundo visual”.

Ainda de acordo com Rojo (2009, p. 63), os fenícios foram os responsáveis em difundir o seu alfabeto pelo mundo, o qual por volta de 1000 a. C., já era formado por vinte e duas letras, representadas por consoantes apenas. Não há dúvidas de que a escrita desempenha um papel

central nas nossas relações sociais. E tentar compreendê-la e explicitá-la aos alunos é um dos papéis da escola.

Na seção seguinte, apresentamos o desenho metodológico percorrido neste trabalho.

CORPUS E METODOLOGIA

O *corpus* deste trabalho é constituído por 120 (cento e vinte textos), sendo desse total 53 (cinquenta e três) produzidos por alunos do 6º ao 7º Anos e 67 (sessenta e sete) por alunos do 8º ao 9º Anos, produzidos por alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, de uma escola pública, situada na zona urbana, no interior do RN. A escola investigada é registrada no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), sob o código 24062405.

O gênero textual escolhido para a produção foi a crônica. A escolha do gênero se deveu ao texto que estava sendo realizado no projeto da referida escola, naquele bimestre.

Para melhor realização da análise qualitativa, as ocorrências encontradas dos itens lexicais *mas-mais* foram distribuídas por diferentes fatores, tais como: ano de escolaridade (6º ao 9º Anos) e sexo dos sujeitos (masculino x feminino).

A próxima seção está reservada para descrição e análise dos dados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Tabela 1 apresenta a distribuição geral das ocorrências encontradas no corpus investigado.

Tabela 1 – Distribuição geral das ocorrências encontradas

<i>Variantes</i>	<i>Aplicação/Total = Frequência</i>
<i>Mas</i>	83/214 = 38.8%
<i>Mais</i>	131/214 = 61.2%

Fonte: elaboração própria

A primeira constatação que podemos fazer é que a forma linguística *mais* é a alternativa mais frequente nos dados analisados. Ou seja, nos contextos sintáticos em que se espera a ocorrência do item *mas*, indicador, geralmente, de adversidade, os sujeitos da pesquisa usam mais a forma linguística *mais*, contrariando, desse modo, o que canonicamente se esperava.

Assim, nossa hipótese central começa a ser confirmada, ou seja, o item vocabular *mais* está cada vez mais ocupando o lugar que tradicionalmente é reservado para forma *mas*.

A Tabela 2 exibe a distribuição os itens *mas/mais* por anos de escolaridade.

Tabela 2 – Distribuição dos itens *mas/mais* por ano escolar

<i>Ano Escolar</i>	<i>Variantes</i>	<i>Aplicação/Total = Frequência</i>
6º Ano	Mas	15/44 = 34.1%
	Mais	29/44 = 65.9%
7º Ano	Mas	27/90 = 30.0%
	Mais	63/90 = 70.0%
8º Ano	Mas	22/44 = 50.0%
	Mais	22/44 = 50.0%
9º Ano	Mas	19/36 = 52.8%
	Mais	17/36 = 47.2%

Fonte: elaboração própria

A Tabela 2 exibe os resultados encontrados por anos de escolarização dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Verifica-se que ocorre o predomínio da forma linguística *mais* em detrimento da forma linguística *mas*, nos 6º e 7º anos de escolarização. Já no 8º Ano não há diferença: o percentual é o mesmo para as duas formas linguísticas em análise e, no 9º Ano, ocorre o inverso do que aconteceu para os 6º e 7º Anos: a forma linguística *mais* encontrada foi a do item *mas*.

Esses achados nos apontam para algumas direções: primeira, que nos anos iniciais (6º e 7º) a marcação de desencontro entre a fala e a escrita é muito frequente; já, a partir do 8º e, especificamente, no 9º, essa marcação desaparece; a segunda direção, o efeito do contato com a escrita e seus processos de letramentos auxiliam no emprego das formas cônicas do sistema de escrita do português do Brasil.

A Tabela 3 mostra a distribuição dos dados segundo o sexo dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição das variantes por sexo

<i>Sexo</i>	<i>Variantes</i>	<i>Aplicação/Total = Frequência</i>
<i>Masculino</i>	Mas	40/94 = 42.6%
	Mais	54/94 = 57.4%
<i>Feminino</i>	Mas	43/120 = 35.8%
	Mais	77/120 = 64.2%

(Fonte: elaboração própria)

A Tabela 3 exhibe os resultados encontrados de acordo com o sexo dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Percebe-se que a forma linguística *mais* é a mais frequente nas produções textuais analisadas nos dois sexos. Esperava-se por hipótese de trabalho que a forma linguística *mas* fosse mais recorrente nas produções dos alunos do sexo feminino em detrimento daquelas do sexo masculino, uma vez que as teorizações da Linguística, sobretudo da Teoria da Variação (LABOV, 1963, 1966, 2008[197]), tendem a apontar que o uso linguístico é diferenciado por homens e mulheres, ao indicar que as mulheres tendem em usar mais as formas linguísticas de maior prestígio e aceitação social de que os homens.

Por outro lado, esses resultados indicam que a tendência, seguindo a estratificação por sexo, no português do Brasil, pelo menos o escrito, há marcação de desencontro entre fala e escrita ao substituir o uso de *mas* por *mais* em contextos que indicam oposição de ideias.

Na seção seguinte, assinalamos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, descrevemos e analisamos qualitativamente as ocorrências de dois itens lexicais *mais* e *mas*, que tradicionalmente pertencem a classes gramaticais diferentes, preposição e conjunção adversativa, e portanto, podem exercer funções distintas gramaticalmente. A pesquisa se deu em textos escolares produzidos por alunos de uma escola da rede pública de ensino.

Os primeiros resultados demonstram a maior frequência do item lexical *mais*, com percentual de 61.2%, onde canonicamente de acordo com a gramática tradicional se esperaria a forma *mas*, confirmando desse modo, nossa hipótese central de trabalho: há a marcação de desencontro entre a fala e escrita, tal como ocorre também com outros fenômenos da língua: <intuam> por <então>, <iscola> por <escola> (BASSO, 2019, p. 53).

Considerando a distribuição das ocorrências por anos de escolarização dos sujeitos, o item *mais* foi também o mais frequente do 6º ao 7º Anos, já no 8º não houve diferenças estatísticas e no 9º Ano, o item *mais* produzido foi a forma canônica: *mas*.

Entendemos que a predominância desse item só no 9º é significativa. Porque sendo este o ano escolar que encerra uma etapa da vida escolar, parte-se do pressuposto que os sujeitos já tenham maior nível de letramentos, e, portanto, conseguem diferenciar as nuances que separam a fala da escrita.

De modo geral, os achados indicam que as relações entre língua falada e língua escrita ainda precisam ser mais bem compreendidas à luz das descobertas das pesquisas descritivas da Linguística e, sobretudo da LA.

Também, reconhecemos que estes resultados são generalizações teóricas, que precisam de mais dados e pesquisas comparativas, para de fato chegar-se a postulações específicas acerca do fenômeno estudado, mas acreditamos que lançamos algumas luzes nessa direção.

Como futuro desdobramento, caberia verificar mais detalhadamente a marcação de desencontros entre fala e escrita em outros corpora, por exemplo, em textos nativos das mídias digitais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Parábola, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor* - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- COULMAS, Florian. *Escrita e Sociedade*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BASSO, Renato Miguel. *Descrição do Português Brasileiro*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, Josenildo Barbosa. Concordância da 1ª pessoa do plural: o que dizem os textos escolares? *Revista Primeira Escrita*, v.06, p.157 - 168, 2019.
- FREITAS, Manoel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. *Revista Letras Raras* – Volume 2, Nº 1 – 2013, p. 29-43.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Villaça Ingedore. *O Texto e a construção dos sentidos*. – São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão*. – São Paulo: Parábola Editorial: 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno e Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. – São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. The social motivation of sound change. *Word*, n. 19, p. 273-307, 1963.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. -- São Paulo: Parábola, 2019.

PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

XAVIER, Maria Luiza; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Orgs). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. – Porto Alegre: meditação, 1998.

**O SAMBA DE BEZERRA DA SILVA COMO RECURSO
MULTIMODAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO MÉDIO**

Aline Mara de Almeida Rocha

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo propõe uma sequência didática para trabalhar o gênero musical em turmas de ensino médio. Para a análise, escolhemos o samba *Candidato Caô, Caô*, interpretado por Bezerra da Silva e sua regravação feita por o grupo O Rappa (2010). As orientações teórico-metodológicas têm como referência as concepções do Círculo de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos, as quais nos possibilitam entender as estratégias de construção de sentidos em textos e discursos. Também refletimos acerca da música como recurso didático a partir das considerações críticas de Napolitano (2002) e Martín-Barbero (1995). Sob esse aspecto, levantamos questões sobre as especificidades do gênero musical, suas possibilidades de análise e as problemáticas que dificultam sua apropriação na escola. Ainda tecemos algumas considerações sobre a questão da multimodalidade no gênero musical, tomando como base os apontamentos de Kress (2004) e Mozdzenski (2013), entre outros. Por fim, comentamos um pouco da trajetória do samba no Brasil, ressaltando os aspectos sociais da obra de Bezerra da Silva.

Considerando que a canção é resignificada por meio de seus processos de apropriação, a performance musical em uma regravação modifica não só os modos de organização do texto, como também os sentidos, reconstruídos por meio do andamento da música. Além disso, é importante levar em conta as características multimodais da canção, que remetem ao hibridismo entre a linguagem verbal e a linguagem musical (ritmo e melodia). Desse modo, os efeitos de sentido de uma música demandam a compreensão de seu processo de produção, que envolve

aqueles elementos e, também, o posicionamento ideológico dos enunciadores.

Ao dar voz a personagens marginalizados, Bezerra permite ao seu espectador acessar a realidade daquelas pessoas por outro ângulo, de onde é possível ver como as estruturas sociais, em sua desigualdade econômica, autenticam a exclusão e os preconceitos. A exemplo disso, a releitura do samba *Candidato Caô, Caô*, na regravação do grupo O Rappa, expõe várias possibilidades de leitura daquela realidade, ancoradas na configuração audiovisual do videoclipe, fundamentais para entender como a música constrói seus sentidos a partir do uso de recursos multissemióticos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O USO GÊNERO MUSICAL COMO RECURSO DIDÁTICO

Napolitano (2002) já chamava atenção para o fato de que, durante os anos de 1970, predominou a prática de análise (isolada) da letra da canção. Essa prática descaracterizava sua própria natureza sonora e, também, afastava do processo de ensino-aprendizagem a compreensão do contexto social de produção. Favorecia uma interpretação musical mais subjetivista que analítica. Segundo o pesquisador, o caráter polissêmico da música aponta para a necessidade de realizar um diálogo interdisciplinar entre História e música, crítica documental e objeto musical. Entre as categorias que auxiliam na organização da música como documento histórico, estão:

Circulação: uma instância muitas vezes negligenciada na análise contextual é aquela que procura identificar o meio privilegiado de circulação e de escuta de uma canção, um gênero, um artista, ou movimento musical. A forma privilegiada de “circulação” pode está associada a um meio técnico ou a um meio sociológico específico.

Recepção / apropriação: instância intimamente ligada à anterior, mas de outra ordem. Podemos caracterizá-la como relacionada às formas de recepção das canções, que pode ter muitas variantes: grupo ou classe social; poder aquisitivo;

faixa etária; gênero sexual; escolaridade; preferências ideológicas e culturais. (NAPOLITANO, 2002, p. 101-102)

Circunscritos na instância de circulação, o videoclipe e os encartes de discos ou CD's, apesar do seu caráter comercial, apresentam elementos estéticos importantes para a análise semiótica. Os encartes são interfaces de divulgação gráfica da identidade de um artista e / do seu trabalho e trazem ilustrações, fotos e até pinturas, diretamente relacionadas com as temáticas musicais. A capa geralmente traz uma frase ou palavra, associada a uma imagem de destaque que em conjunto direciona o leitor para determinadas interpretações. Esses elementos gráficos fazem parte do complexo imagético que se orienta para as preferências de um público específico.

Já no videoclipe, a narrativa musical se desenvolve a partir de um cenário enunciativo, pensado para cooptar os espectadores ou como explica Mangueneau (2001), trata-se de um cenário de dupla representação, que não só se constitui um fio narrativo da canção, como também se articula com o mundo, onde está o contexto de sua própria produção. De acordo com Mozdzenski (2013), além das performances artísticas, podemos identificar as relações semióticas da canção a partir de suas características multimodais no videoclipe:

Textos verbais essenciais: letra das canções (canção = letra + melodia);

Textos verbais acessórios: por exemplo, diálogos incidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe;

Componentes paratextuais: créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os clipes (...) tais como o nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc;

Música: organização melódica, rítmica e harmônica da canção;

Sons eventuais: ruídos e efeitos sonoros (...);

Imagem: cor, iluminação, angulação e velocidade da câmera, montagem e edição, layout da tela e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos. (MOZDZENSKI, 2013, p 104)

É importante lembrar que o percurso histórico do audiovisual está vinculado com o desenvolvimento do aparato técnico, que promoveu a produção, a circulação e o consumo da música como um artefato da indústria cultural. É nesse contexto que a configuração da canção no videoclipe segue um padrão mercadológico, voltado para o horizonte de expectativa de determinado gênero musical. Assim, os recursos multimodais empregados já são marcas da cenografia, que caracterizam os aspectos estilísticos da canção. É comum, por exemplo, a ambientação cenográfica do rap ocorrer em espaços como o asfalto, pistas de skate ou guetos, onde figuram personagens marginalizados e todos os códigos identificativos que encaminham a canção para a ideia de denúncia social.

A instância de recepção, por sua vez, diz muito sobre os demais contextos, pois nos convida a pensar questões relativas à música que estão em constante diálogo e negociação, principalmente se forem levadas em conta o progresso tecnológico. As plataformas de *streaming* mudaram a forma de ter acesso aos gêneros musicais. E mesmo com a liberdade de busca do público-receptor, há certa vigilância de gostos que direciona, muitas vezes, o olhar do receptor para gêneros de circulação midiática.

Concordamos com Martín Barbero (1995) quando desmistifica a passividade do público consumidor com a assertiva de que é preciso considerar a coexistência de segmentos com diferentes experiências culturais, valores morais distintos e etnias diversas. Na contramão da linearidade histórica, pensada muito mais em função de uma dicotomia entre o tradicional e o moderno, o pesquisador chama atenção para a temporalidade específica de cada grupo social, seus recuos, avanços, contradições que marcam uma dada realidade sociocultural.

Embora se referindo à modernidade, Martín Barbero (1995) acerta em relacionar a estruturação técnica dos meios a uma espécie de *novo organizador perceptivo*. Os estudos sobre gêneros, segundo o pesquisador, possibilitam ver as relações entre grupos sociais distintos a partir de estratégias de leitura e escrita específicas, adequadas ao segmento de público a que se destinam. As competências culturais se sobressaem no

cumprimento do programa escolar sem o caráter doutrinatório de que poderiam ser revestidos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN PARA A ANÁLISE DO GÊNERO MÚSICA POPULAR

A partir da abordagem enunciativo-discursiva do círculo de Bakhtin, a língua passa a ser pensada em função de seu funcionamento, o que inclui o contexto de uso social, cultural e histórico na análise dos efeitos de significados construídos pelos falantes. Os enunciados refletem as condições específicas de um campo da atividade humana, que determinam seu conteúdo temático, o seu estilo e sua construção composicional, é o que Bakhtin (2004) reconhece como gêneros do discurso. O conteúdo temático é a unidade de sentido do discurso, que não deve ser confundido com a ideia de assunto. Assim, cada expressão ou palavra terá significados diferentes se for levado em conta o contexto de interação social em que os enunciados foram produzidos. Já o estilo está ligado ao modo como o homem se posiciona ideologicamente em relação às condições externas de um enunciado concreto (condições extraverbais). E, por fim, a forma composicional se refere aos aspectos comuns a estrutura textual de um determinado gênero.

Para o filósofo, os gêneros artístico-literários são os mais propícios a receber um estilo individual. Em razão de sua natureza e finalidade, estão mais abertos à liberdade de expressão humana. No entanto, é preciso compreender a dimensão social da produção dos enunciados, pois há uma relação dialógica entre eles, fato que nos ajuda a entender a própria natureza do gênero musical. Sob esse aspecto ganham relevância as relações interdiscursivas, que articulam o enunciado e o interdiscurso (modos de dizer, formações discursivas, gêneros, entre outros) na construção de sentidos. Segundo Fiorin (2006), embora Bakhtin não utilize o termo interdiscurso, o filósofo reconhece que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e uma forma de composição dos discursos.

O dialogismo é constitutivo de um enunciado quando as vozes discursivas não se manifestam em sua composição estrutural. Ainda assim, é possível identificá-las devido à existência de um duplo discursivo, que sempre revela voz do outro a partir de um já-dito, presente da memória social. Na música, é possível observar cenários, simbologias, vestimentas que se referem a construtos sociais amplamente conhecidos. Segundo Fiorin (2006), cabe observar que essa relação dialógica tanto se dá de forma divergente quanto se manifesta de maneira convergente. Quando vozes diferentes são incorporadas ao enunciado, o dialogismo pode ser expresso por meio de paródias, discurso indireto livre e estilizações, discurso direto / indireto, negações ou citações.

A perspectiva dialógica dos gêneros pode ser aplicada à música para explicar, por exemplo, as diferenças entre o processo de criação musical na tradição e na vanguarda. É possível reinterpretar manifestações por meio de suas inovações e traços comuns em uma ampla rede de conexões semióticas, em que diferentes vozes se inter cruzam. Porém, a simples análise da estrutura musical ou da performance do intérprete não daria conta da dimensão estética da canção. Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin para análise da arte são fundamentais para a compreensão da música.

Para Bakhtin (1990 apud FARACO, 2009), o significado e valor de qualquer obra de arte só podem ser atribuídos a partir da sua relação com outros domínios da cultura. O social e o histórico são assim constituintes do objeto estético, motivo pelo qual a historicidade deva ser sempre levada em conta no ato estético. Não se pode reduzir o estético à forma do material, à noção do belo ou a processos mentais, devem-se considerar suas relações axiológicas (o seu conteúdo) com o conjunto cultural existente. Entenda-se por conteúdo a ordenação dos referenciais cognitivos e éticos (de vida) no plano estético, no qual passarão a ter a outros sentidos e valores.

No exame da música como objeto estético, Bakhtin (1990 apud FARACO, 2009) afirma que suas redes axiológicas vão além da apreciação da sua forma acústica, que desprovida de significado, é apenas um estímulo físico que nos leva ao estado do prazer, da fruição. E embora a forma do conteúdo esteja contida na forma composicional, esta não se confunde com

a mera realização da linguagem. Os valores axiológicos na perspectiva da criação musical desenvolvem-se nas atividades de recorte do conteúdo, transposição e acabamento do mesmo para finalmente se incorporar em uma forma composicional, no trabalho coma linguagem.

Bakhtin (2003), afirma ainda que o caráter plurilinguístico da linguagem remete à coexistência de várias vozes que constituem um enunciado. No gênero musical, devemos aproximar esses múltiplos diálogos da história social, que constituem as instâncias de criação, produção e circulação citadas por Napolitano (2002). A análise da música popular traz consigo a importância de superar a visão nacionalista ou folclórica de sua historiografia. É necessário colocá-la em destaque como objeto cultural e estético, com um amplo acervo de expressões artísticas, antes restrito somente a alguns gêneros / composições musicais. O poder comunicativo da música popular também serve como argumento para compreender sua circulação nos meios menos escolarizados, capilarizando formas inovadoras de produzir sonoridades e muitas vezes, sem apoiar-se no rigor técnico da escrita musical. Esse aspecto de criação confirma o pensamento de Bakhtin sobre a heterogeneidade da linguagem, entendida aqui como a possibilidade de compreender e valorizar os mesmos enunciados de diversas maneiras.

A CANÇÃO COMO RECURSO MULTIMODAL

A multimodalidade, segundo Kress (2004), refere-se ao uso de diferentes recursos semióticos (sons, imagens, gestos, sons, escultura etc.) na produção de mensagens sociais. Podemos considerar a música um gênero multimodal, que apresenta elementos textuais e aqueles próprios de sua construção (melodia e ritmo). Assim, os recursos semióticos são entendidos como artefatos de origem cultural e cognitiva, que (re)criam significados de acordo com as necessidades comunicativas de uma comunidade ou grupo de pessoas.

Nesse sentido, a música dispõe de um repertório semiótico que se realiza por meio da intersecção entre suas instâncias de produção, circulação e recepção. E quando transposta para outros gêneros, a canção pode agregar

outros recursos semióticos e modificar o seu sentido original ou mesmo sua finalidade social. Em 2013, por exemplo, o grupo O Rappa gravou a canção *Vem pra rua*, que era originalmente um jingle comercial da FIAT para o período da Copa das confederações. No entanto, aproveitando-se do clima de agitação social, vários grupos autodenominados de “não políticos” apropriaram-se da canção, que passou a ser usada durante as manifestações sociais que aconteciam em vários lugares do país. Um repertório de imagens, sons e palavras passou a ecoar com a Hashtag *Vem pra rua*, distanciando a canção do reduto comercial para inseri-la em um outro contexto de interação social.

Deste modo, ao comparar a leitura do samba de Bezerra da Silva com sua releitura em outro gênero (o videoclipe), possibilita-se ao aluno perceber os sentidos potenciais da materialidade do gênero musical, pois segundo Kress (2004), cada recurso semiótico possui *affordances*, ou seja, uma função específica na comunicação. O uso social desses recursos, por sua vez, responde pela integração entre eles e os seus significados potenciais, é esse processo que se amplia na multimodalidade, o que faz com que os sentidos sejam operados de modos diferentes. Nesse sentido, a abordagem de Kress (2004) se aproxima da teoria de Bakhtin (2003) sobre a língua, quando afirma que as unidades linguísticas têm apenas um significado potencial, visto que o posicionamento de um autor em relação ao seu destinatário é expresso por enunciados.

Mediar uma experiência de recepção musical é considerar as possibilidades de resignificação a partir de um processo de apropriação cultural. A canção, vista por essa perspectiva, carrega em si sentidos outros que se constroem historicamente em determinados espaços sociais. Por isso, a performance musical é um elemento de análise que encaminha significados diversos, à medida que se reconstrói por meio de outras referências (voz, melodias, arranjos, sonoridades, ritmos, imagens, diálogos etc.). Ou seja, o processo de regravação de músicas é semelhante ao processo de composição.

Muito pertinente é a concepção de Fairclough (2001) sobre o discurso. O teórico o concebe como uma prática social de caráter ideológico

à medida que constitui significações sobre o mundo a partir das disputas estruturadas pelas relações de poder. A música, organizada por meio de recursos semióticos, remeterá sempre aos seus contextos de produção e circulação. Essa perspectiva converge com a visão de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, intimamente ligados à concepção de linguagem como atividade socioideológica, situada historicamente em diferentes contextos de interação.

Desse modo, refletir sobre as instâncias que tornam o gênero musical uma linguagem de múltiplos sentidos requer a compreensão dos elementos que subjazem sua construção como representação estética de uma cultura e como representação de uma realidade inscrita no domínio social. No que pese esse último aspecto, a música deve:

Constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar as zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos. Ou seja, a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores pouco lembrados pela historiografia. (MORAES, 2000, p. 204-205)

Portanto, é necessário superar a dicotomia entre o popular e o erudito quanto ao uso da música como recurso didático. A historicidade que recorta os vários estilos musicais deve servir como elo discursivo, sobretudo, para situar as práticas sociais esquecidas ou apagadas pelas instâncias de produção / circulação na música brasileira. É com esse propósito que elegemos o samba de Bezerra da Silva como o ponto de partida para nossa reflexão.

O SAMBA DE BEZERRA DA SILVA

Figura.1 Capa e contracapa do LP “Eu não sou santo”, gravado por Bezerra da Silva em 1990.



Fonte RCA Victor

José Bezerra da Silva nasceu em Recife em 1927, mas só se tornou um sambista reconhecido quando foi morar no morro de Cantagalo, no Rio de Janeiro. Sua percepção crítica da realidade social se vincula à trajetória biográfica, na qual a pobreza e os dissabores da vida se projetaram desde a infância. Porém, as iniciais dificuldades de acesso ao trabalho e posteriormente o desemprego abalaram as convicções do jovem migrante nordestino. Somente a partir da década de 1970, passou a integrar o partido alto carioca, cantando sambas de crítica política e social. Bezerra da Silva tornou-se uma referência musical para os morros e subúrbios cariocas, chegando a tocar em presídios em datas comemorativas importantes.

Na capa e contracapa do álbum *Eu não sou santo* estão duas fotos polêmicas de Bezerra da Silva. Em um diálogo interdiscursivo com a crucificação de Cristo, Bezerra aparece como um típico malandro carioca, com uma boina branca, vestido com uma calça da mesma cor e uma camiseta listrada, crucificado em uma cruz de madeira, com uma arma em cada mão. O contraste entre a favela e o céu no plano de fundo, associado à mensagem “Eu não sou santo” no alto da cruz, remetem ao contexto de marginalização social dos moradores da favela. O cinteiro de balas, estendido desde o ombro e as duas armas na cintura são símbolos que

remetem ao poder dos traficantes de drogas, que agem na ausência do Estado.

Escrita em 1990, a música denuncia a invisibilidade da favela como estrutura social do Estado e evoca a justiça social como uma condição de pacificação do morro: “E também mandava um mensageiro / Ir nas cadeias fazer minha vez / Libertava as vítimas dessa elite bandida / E os ladrões de gravata metia no xadrez” (DA SILVA, DIAS; SILVA, 1990). Os significados imagéticos da capa ainda podem ser integrados com a mensagem da música, na qual se idealiza uma outra realidade para o morro, desejada aqui como uma espécie de milagre: “Eu não sou santo / Eu ainda morava no morro / Meu barraco teria uma linda capela / Onde o povo rezaria e acendia vela / Construía escola para as crianças estudar (...)” (DA SILVA; DIAS; SILVA, 1990). A possibilidade, marcada pelo refrão “Eu não sou santo / se eu fosse santo / estava no altar”, expressa de certo modo a descrença do malandro que uma nova ordem social venha a se estabelecer. De forma irônica deslocam-se os desejos do eu-lírico para o plano do sagrado, dando a entender que só mesmo um milagre para transformar as necessidades do morro em realizações sociais.

A questão política também é retomada no samba *Candidato Caô, Caô*, gravada pelo grupo O Rappa. No clipe da música chama atenção a cenografia da favela e subúrbios, onde são inseridos não só personagens como também os próprios cantores (Falcão e Bezerra da Silva), com referenciais de figurino que evocam códigos identitários e a noção de pertencimento ao lugar. A alternância cromática entre uma cena e outra acentua o contraste entre as vozes, inseridas ao longo da música, demarcando uma ruptura entre o discurso político e o discurso popular. A polifonia também é marcada pelo atravessamento de falas incidentais de personagens, pelos diálogos entre os intérpretes e pela incorporação do refrão de outra música de Bezerra: “Malandro é malandro e mané é mané” (NEGUINHO DA BEIJA-FLOR, 2000).

A promessa e a espera se colocam como os polos de conflito entre os discursos, culminando com a alegórica malhação do judas, tradicional ritual católico da quaresma que encena a punição de Judas Iscariotes. A queima de

máscaras e / ou esquarteramento dos bonecos, que representam personalidades, simboliza um gesto de justiça popular, manifestando o poder do povo em condenar a traição de seus representantes. O tom de denúncia social é a amenizado pelo episódio cômico presente no trecho:

Fez questão de beber água da chuva
Foi lá no terreiro pediu ajuda
E bateu cabeça no congá
Mais ele não se deu bem
Porque o guia que estava incorporado
Disse esse político é safado
Cuidado na hora de votar
Também disse
Meu irmão se liga
No que eu vou lhe dizer
Hoje ele pede seu voto
Amanhã manda a polícia lhe bater.
(DA SILVA; DIAS; SILVA, 1990)

As referências da umbanda na obra de Bezerra da Silva explicam-se por sua vinculação à religião de matriz africana e também por sua forte presença nos morros cariocas. De certo modo alude à herança da cultura negra, porém, nunca com a pretensa visão maniqueísta. As temáticas religiosas são apresentadas de várias formas: por vezes de forma irônica, outras vezes de modo cômico ou simplesmente por meio da descrição de seus ritos. Como se observa no samba em análise, há descrição bem-humorada do rito de incorporação de um orixá. A ideia de proteção do orixá se interpõe como a força da verdade, desmascarando o comportamento simulacro do político, que tentava conseguir votos por meio de sua aproximação com os devotos.

Por muito tempo o samba foi um gênero musical que gerava forte aversão social. Entre o final do XIX e início do XX, Sérgio Cabral (1996) relembra a perseguição policial a manifestações da comunidade negra por meio de matérias jornalísticas publicadas. Há referências de batidas policiais repentinas, com apreensões de instrumentos musicais e prisão de sambistas. Um dos fatores que favoreceu a ascensão do samba em outros espaços

sociais foi o surgimento do bloco *Deixa falar*, fundado por compositores do bairro Estácio em 1928. Sérgio Cabral (1996) afirma que além de propor um tipo de samba mais comercial, o grupo tinha o objetivo de apaziguar sua relação com a polícia. Sob esse aspecto é importante dizer que a figura do sambista era associada à marginalidade, o que pode ter contribuído para a criação do chamado *samba de malandro*.

Ainda de acordo com Sedano (2010), prevalecem na obra de Bezerra temas como o racismo e a crítica ao sistema prisional. Bezerra da Silva, como um cronista do cotidiano da favela, recupera em suas narrativas fatos que expressam a relação entre seus moradores e outros estratos da sociedade. Os temas recorrentes revelam como as estruturas sociais estão em constante conflito, e mais ainda, como a desigualdade social produz preconceitos e estigmas sobre determinados grupos.

SEQUÊNCIA DE ENSINO

O propósito desta sequência didática é analisar o samba *Candidato Caô, Caô* (regravação do grupo O Rappa e a capa do álbum de Marcelo D2) para mobilizar os sentidos possíveis de práticas sociais urbanas por meio da leitura de recursos multimodais presentes em ambos os gêneros. Ao escolher o samba, gênero popular já consagrado, esperamos provocar reflexões críticas em relação a outros tipos de música. Certamente a diversidade musical brasileira nos possibilita pensar várias questões de cunho político, moral, social ou mesmo comportamental que marcam nossas práticas sociais. E se considerarmos que o discurso é uma prática social da linguagem, entenderemos, com mais clareza, como os significados se constroem em seus diversos contextos de uso.

Conteúdo programático: gêneros textuais (a música e o videoclipe) a partir da teoria de Bakhtin, interdiscursividade e intertextualidade (diferenças e semelhanças), variação linguística (aspectos ideológicos e sociais).

Público-alvo: alunos de ensino médio

Competências a serem trabalhadas:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS:

- Dar sentidos às produções artísticas em análise a partir da leitura dos recursos semióticos empregados e das suas relações interdiscursivas
- Identificar, em manifestações culturais individuais e/ou coletivas, elementos estéticos, históricos e sociais.
- Relacionar textos ao seu contexto de produção/recepção histórico, social, político, cultural, estético.

OBJETIVOS

- Compreender a partir da análise das melodias, letras de músicas e imagens a importância da arte para a formação da identidade cultural e social dos sujeitos.
- Observar os mecanismos de construção artística presentes na linguagem verbo-sonora, a partir das instâncias de recepção e produção.
- Entender como o contexto político-social interfere na produção, recepção e circulação da música.

METODOLOGIA

Os alunos deverão ouvir as músicas selecionadas com o acompanhamento das respectivas letras / videoclipe e com o auxílio do professor, iniciarem a discussão orientada pelas questões da proposta detalhada abaixo.

Duração das atividades: 4 aulas

Recursos disponíveis

Equipamentos de som, computador ou smartphone com acesso à internet. Links importantes:

<http://g1.globo.com/musica/noticia/2015/08/marcelo-d2-jovem-entra-hoje-no-samba-para-ter-ferrari-e-casar-com-loura-da-novela.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=PK9VmNNEB98>

Avaliação: Serão avaliadas a participação dos alunos nas discussões e a atividade escrita com base na proposta da sequência didática.

PROPOSTA DE ANÁLISE

O1- Compare as imagens a seguir e explique:

- a) Elas fazem parte de qual gênero?
- b) Quais são seus temas, estilos e a formas composicionais?
- c) Que relações de poder podem ser estabelecidas entre elas?
- d) Quais sentidos podem ser inferidos a partir das duas imagens?
- e) Quais fatos históricos e ideológicos são resgatados pelas imagens e como podem ser interpretados?

Figura 2: Capa do disco *Eu não sou santo*, de Bezerra da Silva (1990)



Figura 3: Marcelo D2 canta Bezerra da Silva (2010)



02- Após a audição da música *Canaiato Cao, Cao*, gravada por

Bezerra da Silva e regravação pelo grupo *O Rappa*, compare e explique:

- a) Qual a temática da música?
- b) Quais os elementos composicionais estão presentes na música que nos fazem identificar o gênero rap?
- c) Quais práticas sociais atravessam o discurso dessa música e o que elas dizem sobre nossa identidade nacional?
- d) De acordo com a música, qual relação é estabelecida entre a polícia e os moradores da favela?
- e) Qual o estilo marca a interpretação de Bezerra da Silva?
- f) Qual estilo marca a interpretação do grupo O Rappa?

<https://www.letras.mus.br/bezerra-da-silva/44553/>

<https://www.letras.mus.br/o-rappa/70181/>

CANDIDATO CAÔ, CAÔ	Esse jogo é muito sujo
Caô Caô Caô Caô	Mas eu não desisto assim
A justiça chegou!	Você me deve... haha haha
Ai malandragem... se liga!	Malandro é malandro
Bezerra da Silva provando e comprovando a sua versatilidade!	Mané é mané
Sai pra lá caozada...	Você me deve
Oh O Rappa na área!	Você me deve seu canalha
Ele subiu o morro sem gravata	Você me deve malandragem
Dizendo que gostava da raça	Você ganhou duzentas vezes na loteria malandro?
Foi lá na tendinha	Duzentas vezes cumpade?
Bebeu cachaça	É
E até bagulho fumou	Fez questão de beber água da chuva
Jantou no meu barracão	Foi lá na macumba pediu ajuda
E lá usou	E bateu cabeça no congá
Lata de goiabada como prato	Deu azar
	A entidade que estava incorporada

<p> Eu logo percebi É mais um candidato Para a próxima eleição Fez questão de beber água da chuva Foi lá no terreiro pediu ajuda E bateu cabeça no congá Mais ele não se deu bem Porque o guia que estava incorporado Disse esse político é safado Cuidado na hora de votar Também disse Meu irmão se liga No que eu vou lhe dizer Hoje ele pede seu voto Amanhã manda a polícia lhe bater Meu irmão se liga No que eu vou lhe dizer Hoje ele pede seu voto Amanhã manda os homem lhe prender Hoje ele pede o seu voto Amanhã manda a polícia lhe bater Eu falei pra você viu Esse político é safadão oh aí cumpade! Nesse país que se divide em quem tem e quem não tem Sinto o sacrifício que há no braço operário </p>	<p> Disse esse político é safado Cuidado na hora de votar Também disse Meu irmão se liga No que eu vou lhe dizer Hoje ele pede seu voto Amanhã manda a polícia lhe bater Meu irmão se liga No que eu vou lhe dizer Hoje ele pede seu voto Amanhã manda a polícia lhe prender Hoje ele pede o seu voto Amanhã manda a polícia lhe bater Ai ai, perai cumpade... perai, perai, perai Sujô Ae malandragem, se liga na missão Fica atento Político é cerol fininho Político engana todo mundo Menos o caboco... ele deu azar na macumba do malandro..ah lá O caboco caguetou ele Hoje ele pede, pede, pede de você Amanhã vai vai te fudê Hoje ele pede, pede, pede de você Amanhã vai vai.. ohh E amanhã vai se fu É cumpade (BUTINA; MENINÃO, 2000) </p>
---	--

<p>Eu olho para um lado Eu olho para o outro Vejo o desemprego Vejo quem manda no jogo E você vem, vem Pede mais de mim Diz que tudo mudou E que agora vai ter fim Mas eu sei quem você é Ainda confia em mim?</p>	<p>Disponível em: https://www.lettras.mus.br/bezerra-da-silva/44553/ https://www.lettras.mus.br/o-rappa/70181/</p>
--	---

03- Agora assista ao clipe da música *canidato caô, caô*, do grupo *O Rappa* e responda:

- a) Quais os significados podem ser atribuídos à expressão *caô, caô* no contexto específico da música?
- b) Qual o contexto de produção do clipe?
- c) Qual a crítica social emerge das imagens e do cenário exibidos no clipe?
- d) Como os aspectos composicionais e estéticos da música são recriados pelo clipe?
- e) Quais são as simbologias que ajudam a realizá-la?

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhzuOgkLTmAhUsIbkGHZLoDQsQyCkwAHoECAMQBQ&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DMSi1NpAzHPM&usg=AOvVaw0cIEb9ztA_NxQrDxrdw4UR

04- Após assistir ao documentário *Onde a coruja dorme*:

- a) Explique e caracterize a figura do malandro no samba de Bezerra da Silva a partir dos depoimentos presentes no documentário
- b) Como é construída a imagem do malandro atualmente em nossa sociedade?
- c) Quais variações linguísticas podem ser identificadas na fala dos entrevistados? Que relação existe entre os aspectos linguísticos e elementos identitários do samba carioca?

05- Quanto às perspectivas sociais e culturais, como o samba e o rap têm contribuído no Brasil? Cite alguns exemplos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da música como recurso pedagógico requer uma mudança em sua abordagem em sala de aula, de modo a incluir em sua análise recursos multimodais e composições que remetam à diversidade cultural, linguística e artística do país. É necessário resgatar o conhecimento das manifestações musicais que estão ausentes do circuito

da indústria cultural. É preciso ter contato com outras formas artísticas para compreender sua importância para a identidade nacional e, sobretudo, para o conhecimento de outros contextos sociais.

Para que essa perspectiva seja colocada em prática, é necessário desenvolver propostas de multiletramento na escola para que os alunos tenham acesso a textos multissemióticos / multimodais e consigam desenvolver a consciência crítica sobre o mundo e os contextos sociais em que estão inseridos. A música, por sua relevância social e cultural, pode ser um excelente meio para essa finalidade, pois a análise dos coloca em perspectiva os efeitos de sentido construídos na interação entre espectador e produtor.

Nesse sentido, a utilização do videoclipe possibilita uma experiência de aprendizagem mais interessante, tendo em vista a combinação de diferentes recursos semióticos que despertam sentimentos, a visão crítica e a criatividade dos alunos. No entanto, o mero reconhecimento desses traços não garante o domínio de seus diversos significados, que vão muito além da codificação de seus signos verbo-visuais e sonoros. É necessário também considerar os aspectos ideológicos, que estão ligados aos contextos de produção e circulação da música.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, MIKHAIL. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUTINA, Pedro; MENINÃO, Walter. Candidato Caô, Caô. In: BEZERRA DA SILVA, José. *Violência gera violência*. Rio de Janeiro: BMG, 2000. CD. Faixa 01.

CABRAL, Sérgio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

DA SILVA, Adezonilton; DIAS, Nilo; SILVA, Jorge Francisco. Eu não sou santo. In: BEZERRA DA SILVA, José. *Eu não sou santo*. Rio de Janeiro: RCA, 1990. Disco. Lado A. Faixa 06.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

FIORIN, J.L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Beth Brait (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2006. p.161-193.

GOMES, Tiago de Melo. *Gente do samba: malandragem e identidade nacional no final da primeira República*. Topoi. Rio de Janeiro, vol.5, n.9, Rio de Janeiro, July/Dec. 2004.

KRESS, Gunther. Multimodality multimedia, and genre. In: HANDA, Candyn. *Visual rhetoric in a digital word: a critical sourcebook*. Boston/ New York: Besford/ St.Martin's, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. SOUZA, Mauro Wilton (Org). In: *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: brasiliense/ ECA-USP, 1995, p.39-68.

MOZDZENSKI, Leonardo. *As configurações genéricas e multimodais do videoclipe*. Revista signo, v.38, n.64, 2013, 100-117.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História e música: canção popular e conhecimento histórico*. Revista brasileira de História, v.20, n.39, 2000, 203-221.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: autêntica, 2002.

NEGUINHO DA BEIJA-FLOR, Luiz Antônio Feliciano Marcondes. Malandro é malandro e mané é mané. In: BEZERRA DA SILVA, José. *Malandro é malandro e mané é mané*. Rio de Janeiro: Atração fonográfica, 2000. CD. Faixa 08.

SEDANO, Eder Aparecido Ferreira. Bezerra da Silva. *Música, malandragem, cotidiano e resistência (morros e subúrbios cariocas 1980-1990)*. 2017. 189p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em História Social da PUC/SP.

UM OLHAR SOBRE O MASPA NA PRODUÇÃO E LEITURA DO RESUMO ACADÊMICO: REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcos Antônio da Silva

INTRODUÇÃO

Considerando o processo habitual de utilização da linguagem pelos indivíduos de uma sociedade e nos apoiando nos postulados na Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994), que percebe a língua como sendo argumentativa por natureza, intentamos, neste texto, apresentar uma análise linguístico-discursiva do operador *masPA*, a partir da apreciação de quatro resumos acadêmicos.

De maneira mais geral, é pertinente pontuar que nossos olhares incidirão para o fato de que, quando da produção de um resumo acadêmico, texto percebido e descrito como um gênero “objetivo”, o locutor responsável pelo texto deixa revelar marcas de sua subjetividade e põe em cena outros personagens, isto é, outros pontos de vista. Assim sendo, por meio dessas marcas, aqui, o operador de contraposição *masPA*, é construída a argumentatividade almejada pelo locutor do texto.

Além disso, a identificação efetiva e a percepção do funcionamento do operador *masPA*, e de outros elementos, permite ao leitor desvelar as estratégias argumentativas utilizadas pelo locutor do texto. Logo, entendemos que é necessário, para um efetivo processo de leitura, um repensar sobre o ensino de língua portuguesa e, consequentemente, sobre a função das conjunções coordenativas.

Neste texto será adotada a seguinte estrutura organizacional: breve discussão sobre a Teoria da Argumentação na Língua; alguns comentários sobre os operadores de contraposição e sobre a noção de polifonia; rápida discussão sobre os gêneros discursivos, mormente o

resumo acadêmico, e análises dos quatro resumos. Por fim, temos as considerações (quase) finais e as referências usadas para a confecção deste texto.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE/DUCROT, 1994) percebe que a argumentação já está inscrita na língua e, assim, opõe-se à concepção tradicional de sentido de um enunciado. De acordo com a visão tradicional que se tem de sentido, existem três tipos de indicações de sentido em um enunciado: a) objetivas - que representam a realidade e correspondem ao aspecto denotativo; b) subjetivas - que indicam a atitude do locutor frente à realidade e apresentam um aspecto de conotação; e c) intersubjetivas - que se referem às relações do locutor a quem se dirige.

Logo, conforme essa noção tradicional, em um enunciado como “João é inteligente”, os três aspectos já estariam contemplados, visto que o aspecto objetivo estaria relacionado à descrição de João; o aspecto subjetivo teria relação com o fato de o locutor (produtor do texto) ter alguma espécie de admiração pela inteligência de João e, por sua vez, o aspecto intersubjetivo teria relação direta com o objetivo do locutor ao apresentar tal enunciado, em função do que almeja do ouvinte/interlocutor. Assim, se “João é inteligente!”, característica esta que é levada em conta pelo locutor do enunciado, o seu interlocutor pode “confiar e esperar bons resultados daquilo que for reservado a João”.

Para os criadores dessa teoria, nas próprias indicações objetivas, mesmo com a essência referencial/descritiva, já existe uma carga de argumentatividade, pois a própria descrição da realidade ou referenciação se dá através de escolhas dentre as palavras disponíveis na língua. Assim, a atitude do locutor influi no modo como descreve essa

realidade e procura atrair a atenção do interlocutor para o que está sendo dito.

Confirmando esse entendimento, podemos observar que a palavra (o adjetivo) “inteligente”, imputado a João, não apenas o caracteriza, mas, em relação ao ouvinte, funciona de forma argumentativa, tendo em vista a orientação argumentativa que dará ao enunciado e que resultará na aceitação, pelo outro, daquilo de foi apresentado no conteúdo proposicional.

Diante de tal percepção, as três indicações de sentido são reorganizadas, pois já que não há neutralidade ao se representar a realidade, e os aspectos ditos “objetivos” passam a não existir nessa teoria. Dessa forma, os aspectos subjetivos e intersubjetivos são unificados e passam a ser chamados de *valor argumentativo* dos enunciados que, por sua vez, corresponde à orientação dada pela palavra ao discurso e que determina as possibilidades, ou não, de continuação determinadas pelo seu uso (DUCROT, 1988).

Os estudos que compreendem a Teoria da Argumentação na Língua compreendem diversas etapas, desde a publicação de *L'argumentation dans la langue* (1983). No entanto, por motivo de espaço, é impossível traçar todo o panorama perpassado por essa teoria. Ainda assim, é relevante mencionar que a Teoria da Argumentação na Língua é constituída por quatro etapas, a saber: *Descritivismo Radical*, *Descritivismo Pressuposicional*, *A argumentação como constituinte da significação* e a *Argumentatividade Radical*. No primeiro momento, de forma bem sintética, é possível dizer que língua e argumentação eram vistas de forma separadas, tendo em vista que tal teoria, em sua base, é de inspiração estruturalista. Nesse primeiro momento da teoria, a estrutura linguística não guardaria qualquer relação com a argumentação presente no enunciado.

A partir da segunda etapa, *Descritivismo Pressuposicional*, a argumentação é sugerida a partir da relação entre enunciados elaborados com elementos como “pouco” e “um pouco”. É possível afirmar, inclusive, que não há muita diferença entre essas duas primeiras etapas, tendo em vista que a segunda é, na verdade, um ajuste dos

posicionamentos apresentados na primeira etapa. Assim, nessa segunda etapa, a orientação argumentativa estaria presente na percepção que o leitor teria a partir dos conteúdos proposicionais presentes nos enunciados elaborados com “pouco” ou “um pouco”. Portanto, entre os enunciados “João dormiu pouco: *logo*, não pode dirigir.” e “João dormiu um pouco: *logo*, pode dirigir.” haveria uma orientação argumentativa, possibilitada pelas expressões “pouco” e “um pouco”, que orientaria o leitor/ouvinte para a produção de conclusões díspares.

Com a terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação*, a possível ideia de quantidade entre “pouco” e “um pouco” é abandonada, tendo em vista que nos dois casos dos enunciados anteriormente apresentados o resultado será o de que “João havia dormido”. O fato que reside na diferença entre os operadores “pouco” e “um pouco” reside, agora, na orientação argumentativa e, sendo assim, para essa teoria, a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, conduzindo, assim, o leitor para uma ou outra direção.

No entanto, ainda que a argumentação na língua já seja percebida totalmente na terceira etapa, há ainda a apresentação da quarta etapa, *A Argumentatividade Radical*. Nesse quarto momento, é possível afirmar que dentro da própria estrutura da língua há elementos que funcionam como a ossatura interna dos enunciados (DUCROT, 1987), e a argumentação, dessa forma, estaria inscrita já na própria estrutura da língua.

Além dessas breves noções preliminares, é extremamente importante perceber a noção de polifonia e como esse termo foi trazido para os estudos e linguísticos.

OS OPERADORES DE CONTRAPOSIÇÃO E A POLIFONIA DE ENUNCIADORES

O termo “operador argumentativo” foi cunhado no interior da Teoria da Argumentação na Língua. Pesquisas posteriores apontam a existência de dois tipos de operadores: os do tipo lógico e os do tipo discursivos ou argumentativos (KOCH, 2004).

Os operadores do tipo lógico são aqueles utilizados com a função de ligar “[...] apenas proposições dentro do mesmo enunciado, transformando predicados simples em complexos e dando origem a frases ligadas [...]” (KOCH, 2004, p. 55). Nesse caso, denominam-se operadores do tipo lógico aqueles presentes nas orações subordinadas. Esse tipo de operador é constituinte das proposições compostas, como as copulativas, disjuntivas, condicionais, causais, relativas e descritivas. Já os operadores do tipo discursivo ou argumentativo, para a autora, são “[...] os que aparecem não só entre as orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos diferentes [...]” (KOCH, 2004, p. 56). Os operadores de contraposição, assim, têm por característica contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.

É pertinente dizer ainda que os operadores têm como função relacionar semanticamente elementos no interior do texto, essenciais para a interpretação do mesmo. Também é pertinente afirmar que “[...] a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 1999, p. 17). O funcionamento dos operadores argumentativos, quando da produção e da leitura de um texto, pode ser percebido, portanto, como um recurso coesivo.

Dentre os diversos tipos de operadores existentes, interessar-nos-á, aqui, o operador *masPA*, de contraposição, presente no grupo dos operadores que orientam os enunciados para conclusões contrárias, pois, além desse comportamento, o *masPA* é o operador argumentativo por excelência e é responsável por ativar polifonia nos enunciados. A

utilização da nomenclatura *masPA*, aqui, é para diferenciar da estrutura *masSN* que tem por função retificar uma proposição anteriormente apresentada (DUCROT; VOGT, 1980).

O termo polifonia, que significa várias vozes, serve, na Teoria Polifônica da Enunciação, para designar os locutores e enunciadores presentes no discurso. O uso de tal termo pelos fundadores da Teoria da Argumentação na Língua comprova o desejo de rompimento com a tradição, como já havia sido sinalizado no que diz respeito às indicações de sentido de enunciado. Assim, há uma quebra com a tradicional crença na unicidade do sujeito, o que nos mostra que em um mesmo enunciado existem diferentes sujeitos, ou pontos de vista que são colocados em cena pelo locutor.

O termo polifonia é usado nos estudos linguísticos como empréstimo (DUCROT, 1987, 1988), visto que anteriormente já havia sido utilizado, a partir da percepção de que na composição musical há várias vozes que são superpostas, para caracterizar, no campo da literatura, o Romance de Dostoiewski, no qual a voz do personagem é tão plena como a voz do autor, não havendo espaço para subordinação (BAKHTIN, 2000).

Alguns conceitos são apresentados na teoria polifônica a partir dos estudiosos fundadores da Teoria da Argumentação na Língua, a saber: sujeito empírico, locutor e enunciador. O sujeito empírico (SE) é aquele que produz o enunciado. Já o locutor (L), é aquele a quem é atribuída a responsabilidade pelo enunciado. Há algumas marcas linguísticas que indicam a possibilidade de identificação do locutor (L), a saber: pronomes pessoais (eu, me, mim) ou, em alguns casos, marcas espaciais ou temporais como *aquí, agora*, por exemplo. Já o enunciador (E) traz os diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado, ou seja, as perspectivas abstratas.

Outra distinção importante na teoria polifônica da enunciação é a diferença entre a *polifonia de enunciadores* e a *polifonia de locutores*. De forma sintética, podemos explicar que a polifonia de enunciadores ocorre quando o locutor apresenta perspectivas diferentes, ou enunciadores, no enunciado.

Os enunciadores são compreendidos como:

[...] seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192)

Assim, o locutor pode se posicionar em relação aos enunciadores de algumas formas: identificando-se, aprovando um ponto de vista ou opondo-se a ele. Tais comportamentos podem ser explicados da seguinte forma: o locutor se *identifica* com um dos enunciadores, por exemplo, nos casos de asserção, quando o locutor apresenta um ponto de vista e assume esse ponto de vista. Se o locutor apresenta o ponto de vista segundo o qual “Pedro vem”, ele se identifica com esse ponto de vista à medida que tem como objetivo impor o ponto de vista desse enunciador, ou seja, o locutor faz admitir a vinda de Pedro.

O caso de *aprovação* ocorre quando “[...] o locutor indica que está de acordo com esse enunciado [...]” (DUCROT, 1988, p. 66), ainda que para isso esse locutor não queira fazer admitir o ponto de vista apresentado pelo enunciador.

É ainda o locutor, ser responsável pelo texto, quem “[...] dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193). Além disso, a posição do locutor pode se manifestar porque há uma assimilação entre o locutor e pelo menos um dos enunciadores, o que faz com que esse locutor tome um enunciador como representante, implicando, dessa forma, a atualização desse enunciador, ou simplesmente porque o locutor desejou fazer aparecer um dos enunciadores, sem que para isso o locutor se assimile a um determinado enunciador.

Quanto à polifonia de locutores, tal ocorrência pode ser “[...] encontrada no discurso relatado em estilo direto” (DUCROT, 1987, 195), como no enunciado “João me disse: eu virei.”, no qual há dois locutores, a saber: o locutor L1, que é responsável por todo o enunciado

“João me disse: eu virei.” e o locutor L2, responsável pelo segmento “eu virei”. Ao observar nesse enunciado a presença dos pronomes “me” e “eu”, pertencentes a locutores distintos, percebemos que no mesmo enunciado podem existir várias vozes em cena, responsáveis pelos segmentos no enunciado.

RESUMO ACADÊMICO, LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA: BREVES COMENTÁRIOS

Os gêneros textuais estão presentes em nossas relações interacionais e só nos comunicamos por meio deles, pois “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Além disso, as mais diversas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos de enunciados, ou gêneros do discurso, como é o caso da esfera acadêmica com os *resumos acadêmicos*.

Indo em direção a essa infinidade de textos que circulam na sociedade, é possível pontuar como principais espécies de resumos produzidos em nossas atividades cotidianas os seguintes tipos: resumo de telenovela, resumo de filme, resumo jornalístico de textos e resumo literário. No meio acadêmico, os principais tipos são: o resumo de tese ou dissertação, o abstract, resumo para congressos e o resumo escolar (SILVA; MATA, 2002). Assim, o resumo acadêmico pode ser compreendido como:

[...] um gênero textual produzido e consumido pela comunidade acadêmica. Caracteriza-se como uma das práticas discursivas do mundo acadêmico/científico, cujo fim é o de apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o trabalho que será apresentado em forma de comunicação, oficina, palestra, conferência ou minicurso. (SILVA; MATA, 2002, p. 127)

Além disso, o resumo tem a função de persuadir o leitor a ler o restante do texto. Em se tratando do envio de um resumo para avaliação

de pareceristas em um congresso, o autor que deseja ter seu resumo aceito deve estar atento às normas do evento, a saber: objetivo, marco teórico, metodologia, possíveis resultados/discussão, limite de palavras e conclusão, estrutura essa que deve ser obedecida, sob o risco de não ser aceito. Além disso, o resumo geralmente é apresentado como um texto conciso e objetivo, no qual, aparentemente, não há espaço para posicionamentos do autor ou outras marcas de subjetividade.

No entanto, como identificamos nesta pesquisa, o autor de um texto, quando da produção do seu texto, sempre deixará marcas de sua subjetividade, até porque, como vimos na teoria que norteia este nosso texto, a língua é argumentativa por natureza, pois na sua própria estrutura já existem elementos que trazem em si traços de subjetividade e, também, orientações argumentativas.

É preciso destacar que essas marcas de subjetividade e as orientações argumentativas só serão, de fato, identificadas, se o leitor conseguir estabelecer um processo de leitura do texto que tem em mãos. Para tanto, é importante que a leitura seja vista como “[...] o momento da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1983, p. 173). A leitura, nesse caso, precisa ser concebida como a interação entre o autor, o texto, o leitor e os contextos de produção de recepção de textos.

Além dessa questão, “[...] é de suma importância que o professor tenha em mente os processos e as tensões que marcam e marcaram o ato de ler” (BATISTA, 1991, p. 38), Ou seja, é *mister* que o professor tenha conhecimento sobre a disciplina que leciona e que concepção de língua adotar. Entendemos, dessa forma, diante das duas citações anteriores, que quando o professor tem ciência de que a linguagem deve ser vista a partir de uma perspectiva interacional e que, conseqüentemente, ler é interagir com o texto e produzir sentidos, não possibilitar ao aluno esse desvelamento dos sentidos é não lhe capacitar para ser um leitor crítico, efetivo e autônomo.

Logo, o ensino de língua não deve ser pensado como se as estruturas linguísticas fossem elementos estáticos e/ou desprovidos de sentidos. Basta ver, por exemplo, a função do *masPA* nos resumos acadêmicos analisados a seguir para que se perceba como essas estruturas têm um funcionamento que vai além do que é proposto pela maioria dos manuais didáticos e das gramáticas tradicionais. Logo, o alvo do ensino de língua materna deve ser “[...] prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua [...]” (TRAVAGLIA, 1998, p. 17).

METODOLOGIA E ANÁLISES

Ressaltamos que consideraremos, aqui, como resumo acadêmico aqueles publicados em revistas e sites especializados ou anais de congressos que circulam no meio acadêmico. A metodologia aplicada nas nossas análises é de natureza analítico-descritiva. Em um primeiro momento, realizamos a coleta dos resumos em anais de diversos congressos¹. Posteriormente, foi realizado o processo de leitura e seleção dos resumos com a presença do operador *masPA* e, por último, foram realizadas as análises e a descrição dos operadores.

Cabe destacar ainda que, por motivo de espaço, algumas partes dos resumos foram suprimidas, mas com o cuidado para não prejudicar a compreensão do texto. Além disso, os títulos dos resumos também foram retirados, com o intuito de não identificar o produtor do texto.

¹ Especificamente para este texto, os quatro resumos foram coletados nos Anais do I SINIEL (Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem), realizado em Pernambuco, no ano de 2010.

RESUMO 01:

A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico, *mas* muito influentes na sociedade. Há muito tempo, pesquisadores do mundo todo estudam as línguas e seu comportamento variável. [...] Deste modo, preocupamo-nos em externalizar um pouco da língua falada, cuja variação é notória tanto na fonética, quanto na sintaxe como no léxico, sendo que, para o momento, trabalharemos o terceiro aspecto. [...]

No resumo 01 há a presença do *masPA* que ativa a polifonia de enunciadores por meio dos seguintes pontos de vista:

- E1:** A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico,
E2: A variação linguística, em PE, demonstra não ser um assunto relevante.
E3: *mas* muito influentes na sociedade.
E4: A variação linguística, em PE, é um assunto relevante.

Com base apenas no primeiro argumento, o de que “A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico”, o interlocutor irá concluir que o tema em questão, em PE, “demonstra não ser um assunto relevante”. No entanto, ao introduzir a continuidade do enunciado com o operador “*mas* muito influentes na sociedade”, o leitor precisará elaborar outra conclusão, a de que “a variação linguística, em PE, demonstra ser um assunto relevante”, conclusão, portanto, contrária àquela elaborada antes apenas com base no primeiro argumento arrolado.

O locutor, diante dos enunciados aqui apresentados e por ele postos em cena, rechaça E2, aprova E3, e se identifica com E1 e E4. É interessante observar que é com E4 que o locutor justifica a importância da pesquisa apresentada no resumo, e por esse motivo sua pesquisa deve ser desenvolvida e, por conseguinte, lida.

RESUMO 02:

É difícil planejar boas dinâmicas para colaboração. Professores experientes, agindo como coordenadores, sabem planejar uma boa dinâmica para colaboração, **mas** esse é um conhecimento tácito não disponível para coordenadores novatos. A solução investigada nesta pesquisa é Template para Colaboração, que consiste na recomendação de bons processos para realizar dinâmicas de acordo com uma técnica de grupo. [...]

No resumo 02, os quatro pontos de vista também são ativados pela presença do operador *masPA*, conforme pode ser visto na distribuição polifônica abaixo:

E1: Professores experientes, agindo como coordenadores, sabem planejar uma boa dinâmica para colaboração,
E2: Professores experientes têm dinâmica.
E3: mas esse é um conhecimento tácito não disponível para coordenadores novatos.
E4: Coordenadores novatos, na função de professores, não têm dinâmica.

O locutor, frente aos enunciadores, comporta-se da seguinte forma: *aprova E1, rechaça E4, identifica-se com E2 e E4*. No caso desse exemplo, não é qualquer professor experiente – professor experiente na qualidade de coordenador – há duas variáveis aqui – o que L rechaça não é que esses professores não sejam dinâmicos, pelo contrário, ele reconhece que eles são dinâmicos. O rechaço estaria para os coordenadores novatos, não para professores experientes enquanto coordenadores.

RESUMO 03:

Neste trabalho apresentamos um novo sistema de apoio ao ensino/aprendizagem via Web, o iComb. Também apresentamos alguns experimentos didáticos com a atual proposta do iComb. Este sistema é baseado na experiência do Combien?, desenvolvido pela Université Pierre et Marie Curie, que tem bons recursos para auxílio à resolução de exercícios ligados à análise combinatória, **mas** apresenta limitações quanto à incorporação de novos exercícios e principalmente apresenta restrições para seu uso via Web. [...]

No caso do recorte do resumo 03, percebemos que o ponto de vista de E1 é de que o sistema “Combien?” funcionará como uma ferramenta que auxiliará quando do trabalho com análise combinatória. O fato de ajudar, portanto, não é rechaçado totalmente em E2, visto que, ainda que apresente limitações quanto ao seu uso e objetivo, ainda assim, o sistema ajudará, de alguma maneira, como é mostrado em E4.

Assim, os enunciadores estão distribuídos nesse enunciado da seguinte forma:

E1: Este sistema é baseado na experiência do Combien?, desenvolvido pela Université Pierre et Marie Curie, que tem bons recursos para auxílio à resolução de exercícios ligados a análise combinatória
E2: O sistema é adaptável ao sistema moodle à internet
E3: **mas** apresenta limitações quanto a incorporação de novos exercícios e principalmente apresenta restrições para seu uso via Web
E4: O sistema não é totalmente adaptável ao sistema moodle à internet.

Logo, o posicionamento do locutor responsável pelo texto em relação aos enunciadores é o seguinte: aprova E1, nega parcialmente E2 e se identifica com E3 e E4.

RESUMO 04:

Tomar como fundo epistêmico as interrelações dialéticas entre os domínios verbal e social e a discursividade dos processos referenciais é procedimento que tem se solidificado nos estudos de referenciação nos últimos anos, especialmente, partindo das contribuições teóricas de Blikstein (2001) e Mondada & Dubois (2003). Realmente, muitos foram os ganhos com essa perspectiva, **mas** cremos que uma grande parte desses trabalhos ainda necessita dar um tratamento metodológico aos seus objetos teóricos que contemple, de fato, a discursividade e a intersubjetividade constituintes dos processos de referência. Assim, é finalidade desta comunicação observar as interrelações entre a heteroglossia/polifonia e os processos de construção referencial em editoriais de jornal, o que, acreditamos, contribuirá para reforçar, na prática, o que já é bastante defendido teoricamente, ou seja, a discursividade da referência. Isso é relevante, ainda, por se constituir em uma oportunidade de diálogo entre trabalhos de linguística textual e a teoria oriunda do Círculo de Bakhtin.[...].

Os quatro enunciadores estão presentes nessa última ocorrência do operador *masPA* da seguinte forma:

E1: Realmente, muitos foram os ganhos com essa perspectiva,
E2: As pesquisas consideraram a discursividade e a interdiscursividade na referenciação.
E3: **mas** cremos que uma grande parte desses trabalhos ainda necessita dar um tratamento metodológico aos seus objetos teóricos que contemple, de fato, a discursividade e a intersubjetividade constituintes dos processos de referência.
E4: Algumas pesquisas não consideraram a discursividade e a interdiscursividade na referenciação.

O locutor, então, posiciona-se da seguinte maneira: rechaça parcialmente E2, aprova E3 e se identifica com E1 e E4. O rechaço parcial é justificado devido ao fato de que não são todos os trabalhos que

parecem dar um tratamento à discursividade, mas apenas uma “grande parte”. Ou seja, há alguns trabalhos que consideram essas questões.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Conforme é possível perceber, a partir das análises aqui realizadas, a respeito do funcionamento linguístico discursivo do operador *masPA* nos quatro resumos, esses elementos demonstraram que o seu uso foge do que é proposto por um pensamento tradicionalista, quando os tratam como simples palavras que servem para ligar/unir palavras e orações e os classificam apenas como conjunções coordenativas adversativas.

As análises revelaram que, por meio de elementos como “mas”, o locutor traz para o seu texto outros pontos de vista, também chamados de enunciadores, registro da polifonia de enunciadores, e que por meio da exposição desses pontos de vista o locutor apresenta posicionamentos diferentes em relação ao enunciado, seja se identificando, aprovando ou opondo-se aos enunciadores. Tais posicionamentos só são identificados se o leitor realizar, de fato, uma leitura/análise do “mas”, marca de argumentatividade.

Os resultados mostraram, ainda, que apesar de os resumos serem espécies de comunicações com um padrão rígido de normatização, e que estabelecem relações interpessoais formais, há, também nesses textos, espaço para subjetividade, para a intenção do locutor em produzir uma reação no interlocutor, por meio de elementos linguístico-discursivos, o que amplia a discussão sobre a neutralidade, impessoalidade e imparcialidade de determinados textos predefinidos como “objetivos”.

Por fim, é pertinente dizer que continuar ensinando língua portuguesa com base em classificação de estruturas e identificação de tais estruturas nos enunciados é negar todo o avanço que vem ocorrendo no campo dos estudos linguísticos a partir da segunda metade do século XX, desconsiderar as necessidades dos alunos e, mais do que é, impedir que os nossos alunos possam, de fato, tornarem-se

produtores e leitores efetivos dos mais diversos tipos de textos que circulam na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Antônio A. G. Sobre Leitura: Notas para a concepção de uma leitura de interesse pedagógico. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n-52, out/dez, 1991.
- BATISTA, Antônio A. G. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Tradução por Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 2002a.[2 edição:1997].
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia e argumentação: Conferencia del Seminario Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso*. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Guimarães. J. Q.; Mata, M. A. Proposta tipológica de resumos: Um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA A PARTIR DE UM OLHAR DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA

Lucimara Rothmann

Edimildo de Jesus Barroso Passos

Claudimar Paes de Almeida

INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que a leitura é um exercício importante para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer e acrescentar nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência ou tempo para ler um livro, no entanto, o que percebemos é que, em muitos casos, isso acontece por falta de hábito, pois se a leitura fizesse parte do dia a dia, essas pessoas não diriam o que dizem e, melhor ainda, saberiam apreciar a leitura de uma boa obra literária, por exemplo.

Muito do que aprendemos na escola é, com o passar do tempo, esquecido, pois geralmente não pomos em prática para que faça, realmente, parte de nossos conhecimentos. Através de leituras constantes, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos mais tarde. Dúvidas que temos ao escrever determinadas palavras por não lembrarmos de suas corretas grafias, por exemplo, poderiam ser sanadas pelo simples hábito de ler e, talvez, nem as tivéssemos esquecido, pois a leitura torna nosso conhecimento mais apurado, refinado e duradouro.

A leitura enriquece nossos conhecimentos. Isso é fato comprovado. Gera um vocabulário extenso e rico, proporciona uma escrita mais quantitativa e qualitativa, nos levando ao encontro de diversos conhecimentos e de constantes descobertas. Em meio a constantes aprendizagens proporcionadas pelas leituras diversas, podemos nos imaginar em diferentes ambientes e tempos distintos, possibilitando, dessa forma, o encontro com o imaginário e renovando o já conhecido com o

desconhecido, um encontro com o presente e o passado e um acúmulo de conhecimentos que nos auxiliarão em diversos contextos cotidianos.

A partir de diversas constatações, tanto teóricas quanto práticas, acreditamos que quem tem o hábito de ler tem mais probabilidade de conhecer diversos assuntos e diversos lugares sem que, para isso, tenha que deixar o conforto de uma biblioteca ou de seu lar, por exemplo. Porém, não se adquire um hábito por acaso. Em se tratando de leitura, esse gosto deve ser estimulado desde a infância, para que a criança aprenda, desde pequena, que ler é algo importante e prazeroso. Desse modo, ela será um adulto culto e, acima de tudo, crítico em relação à realidade que o cerca.

A partir do presente capítulo, esperamos contribuir, de alguma forma, com o processo de formação de novos leitores partindo da aquisição do conhecimento da importância da leitura e seus benefícios enquanto instrumento auxiliar de crescimento pessoal e social. Acreditamos ser de extrema importância levar a conhecimento público, principalmente, àqueles que ingressam nos cursos de graduação, o que seus contemporâneos pensam sobre a leitura em termos de enriquecimento cultural até o que ela atribui ao crescimento pessoal.

LEITURA: ONTEM, HOJE

A história da leitura está intimamente ligada com a história da humanidade, pois antes dos meios de transmissões e da eletricidade, a leitura foi o único tipo de instrumento de comunicação que fora além da tradição oral. Por muito tempo a leitura foi entendida como o ato de declamar, ou seja, durante uma grande parte da história escrita, ler significava falar. Diferente da escrita que priorizava o som, a leitura prioriza o significado. Logo, a aptidão para a leitura não está relacionada com a habilidade de escrever.

Ao nos depararmos com a pergunta, o que é leitura? nos desdobraremos em um contexto amplo e complexo, pois a pergunta não é tão simples de responder, visto que o ato de ler é um processo variável. Fischer (2006, p. 11) contribui ao comentar que:

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.

Percebemos, a partir da fala do autor, que a leitura passou por várias modificações, ganhando contornos diferentes ao passar dos anos. Ainda frisa que ela continuará obtendo outras definições, haja vista ser um indicador presente na vida humana que passa por transformações.

Dentro desse contexto, compreendemos que a leitura não se limita apenas na junção do som ao grafema, isto é, ela possui significados. Em muitas situações, ao adentrarmos num nível mais avançado de compreensão da leitura, ela pode até exprimir significado de forma isolada, sem que se recorra ao som. No entanto, “[...] o que julgamos ser “leitura” no passado é, em geral, uma comparação arbitrária baseada no que é leitura atualmente. Esse julgamento retrospectivo não é válido, pois, ao longo da história, a leitura teve muitos significados diferentes para vários povos” (FISCHER, 2006, p. 11).

Para Fischer (2006, p. 11) há indícios de que sempre existiram dois tipos de leitura “[...] a leitura literal ou mediata (aprendizado) e a leitura visual ou imediata (fluente). Todos partem da leitura mediata, atribuindo som ao sinal. Depois dela, a maioria dos iniciantes passa para a leitura imediata, atribuindo sentido diretamente ao sinal [...]”. Nessa perspectiva, o leitor, ao ter contato com diversas palavras e combinações de sinais, inicia o processo estabelecido entre sinal e sentido, excluindo a parte sonora. Isso pode ser observado na vida adulta quando a leitura se torna fluente. Assim, o leitor frequente torna-se um leitor fluente, ele passa a ignorar o som e tende a aumentar o significado.

Apesar de querermos buscar modelos de como a leitura era tratada, ela, como já refletimos, foi direcionada e visualizada de várias formas. Darnton (1989, p. 212) contribui com esse posicionamento:

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tornar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir.

Com o passar dos tempos e em cada contexto cultural de cada povo, a leitura ia ganhando seus contornos, sendo utilizada de maneira a suprir determinadas necessidades, principalmente àqueles a quem interessava. Logo, determinada classe ou grupo direcionavam a leitura de forma a beneficiá-los, com isso, o acesso real desse processo não estava disponível para todos.

A leitura, após muitos estudos e reflexões sobre seus benefícios, passou a ser compreendida como instrumento de desenvolvimento do homem, haja vista ser um bem cultural e histórico de grande valor e por estar vinculado à realidade do indivíduo. Dessa forma, há condições necessárias para o seu desenvolvimento. Segundo Silva (1997, p. 45) ao comentar sobre as condições para tal desenvolvimento, desataca:

Falar em condições para o desenvolvimento da leitura é, ao mesmo tempo, colocar o problema das condições reais para o desenvolvimento do próprio homem dentro de uma sociedade concreta. Isto porque o ato de ler, via de acesso para a apropriação dos bens culturais registrados pela escrita, é um atributo única e exclusivamente humano. Esta vinculação é importante à medida que revela o poder peculiar do homem em “ler” os dados da realidade, analisá-los, transformá-los e registrá-los em seu próprio benefício cultural e histórico.

A leitura propicia esse contato do homem com os bens culturais e com a realidade. Ela deve ser vista como uma conquista da espécie humana durante todo o processo evolutivo. Isso quer dizer que a sociedade em seus

mais diversos momentos evolutivos, produziu e produz uma memória cultural, na qual a leitura se torna um instrumento de conhecimento e de transformação dessa memória.

Nesse prisma, tem-se uma visão atual de que “[...] o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural futura” (SILVA, 1997, p. 46). Por conseguinte, a leitura sendo utilizada como aquisição e transformação do conhecimento, a partir de um sentido crítico e reflexivo, pode ser forte ferramenta contra a alienação e favorecimento da liberdade humana.

BENEFÍCIOS DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Segundo Ferreira (1998, p. 390) leitura é “1. Ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3. Aquilo que se lê; 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério”. Partindo desses conceitos, de imediato já se compreende que a leitura é uma ferramenta que contém determinado efeito e esse efeito tende a proporcionar ao leitor uma ampliação daquilo que está a sua volta, ou seja, não se tem mais uma visão limitada diante do conjunto de elementos que fazem parte de seu dia a dia.

A leitura é uma ferramenta instrumentalizadora formativa importante na vida das pessoas, apesar de ser um tema de bastante complexidade e por vezes complexa por causa da sua prática, haja vista os diferentes contextos de aplicabilidades. A leitura nos proporciona conhecer outras realidades, culturas e pensamentos. Por meio dela o ser humano molda a sua forma de pensar e seu posicionamento crítico sobre determinado assunto, e ainda, reconstrói e produz algo novo a partir das ideias trazidas pelo autor. Antunes (2003, p. 70) cita que:

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na

verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p. 70)

O aprendizado da leitura não se limita simplesmente no ato de pronunciar corretamente as grafias das palavras ou memorizar os símbolos expressos pela escrita, utilizando apenas os métodos da codificação e decodificação. A leitura vai além, pois ela deve proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e mentais de forma que esse possa analisar, organizar, selecionar, levantar hipóteses, diferenciar e comparar as situações explícitas ou implícitas no texto, além de possibilitar as manifestações do conhecimento prévio e a bagagem cultural adquirida ao decorrer de sua vida.

A leitura não se constitui como processo ou ato solitário, pois é construída pela interação verbal que ocorre entre os indivíduos. Quem ler interage com o outro, com o mundo, com o seu lugar social e cultural. Dentro de uma visão formativa, crítica e construtiva, o acesso à leitura é considerado fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Segundo Wagner et al. (2017, p. 154):

[...] o ato de ler se constitui como um rico processo de produção de sentidos, o qual se concretiza no diálogo entre o conhecimento prévio do leitor e os novos conhecimentos advindos por meio da leitura, em um diálogo produtivo entre leitor e texto, criando a partir dessa relação dialógica um espaço para a reflexão a respeito do mundo que o cerca.

Vivemos em uma sociedade marcada por uma cultura grafocêntrica, logo, a leitura é vista como habilidade positiva inerente ao indivíduo. Ela oferece benefícios significantes, tanto à sociedade quanto ao indivíduo. Para Soares (1995, p. 19) ela é “[...] uma forma de lazer e prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”.

Nessa perspectiva, os benefícios proporcionados pelo ato de ler tende a melhorar as condições de vida do sujeito, de ampliar sua visão de mundo, de contribuir no desenvolvimento da competência da expressividade e

comunicação. Ocorrendo essa interação recíproca, a leitura passa a ser construída de forma ativa e não passiva, ou seja, o indivíduo se constrói como um ser mais participativo e crítico diante do contexto em que está inserido. Logo, “o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica” (SOARES, 1995, p. 27).

O ato de ler é a atividade humana que contribui na construção de um indivíduo contestador e criativo, e também na formação autêntica e identificadora deste na sociedade. Podemos dizer, então, que a leitura é um ato libertador, quanto mais o leitor sente a necessidade de ler maior vai ser sua consciência de liberdade. Seus efeitos são significativos ao pensarmos, no aprimoramento da linguagem e da expressividade, seja em seu nível coletivo ou individual. Um sujeito que sabe se posicionar, se expressar e sabe o quer, é menos manipulável e passivo diante da realidade em que se encontra. Colabora Silva (1997, p. 76) em relação a esse pensamento:

Optar pela leitura é, então, sair da rotina, é querer participar do mundo criado pela imaginação de um determinado escritor. Ler é, basicamente, abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidade de experimentar outras alternativas de existência, é concretizar um projeto consciente, fundamentado na vontade individual. Saber ler e executar esse ato, crítica e frequentemente, é, em última instância, possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida.

Ler é entrar em contato de forma mais efetiva com aquilo que está a sua volta, por isso, ela, a leitura, é uma competência que deve fazer parte da vida cotidiana do ser humano. O ato de ler leva o ser a pensar sobre sua realidade e sua posição no mundo de forma consciente e reflexiva.

CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DO 2º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS DO IEAA ACERCA DO PROCESSO DE LEITURA

Este é um levantamento teórico acerca da leitura junto aos acadêmicos do segundo período do Curso de Letras – Português/Inglês do

IEAA, realizado através de questionário anônimo, com intuito de preservar os nomes dos participantes da pesquisa. O levantamento foi realizado com a colaboração de 18 (dezoito) participantes, que se encontram, no momento da pesquisa, na faixa etária dos 17 (dezessete) aos 25 (vinte e cinco) anos de idade. Como se trata de alunos, os participantes da pesquisa serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17 e A18, para se cumprir o que foi proposto quanto à preservação de suas identidades.

Ao perguntarmos sobre “*com que frequência eles leem*” obtivemos o seguinte: 12 (doze), 66,6%, responderam que não há uma frequência certa (leem esporadicamente), 4 (quatro), 22,2% leem diariamente, 2 (dois), 11,1%, dos participantes leem semanalmente. Grande parte dos alunos não tem uma frequência correta para a realização de leitura, ou seja, um planejamento de leitura. Percebemos que o hábito de leitura não é uma atividade ativa na vida dos alunos acadêmicos de letras, que por sinal deveria, visto que como futuros docentes devem estar realizando sempre o processo de leitura e esta ação deve ser um hábito contínuo e diário.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo importante na vida acadêmica e requer do aluno o contato direto com essa competência. Ela contempla tanto uma necessidade, como para colaborar na sua vida profissional, ou por prazer e fruição, bem como prepara o indivíduo para enfrentar diversas questões. Corrobora Pires (2012, p. 371):

Além de transmitir informação, o que conseqüentemente poderá gerar conhecimento, é imprescindível para o discente, independentemente da graduação que esteja cursando, haja vista, que todas as áreas de atuação profissional requerem de fontes de informação qualificadas para suprir a necessidade informacional, portanto, os discentes que necessitam dessa prática tão elementar para a obtenção de uma qualificação satisfatória diante de um mercado de trabalho tão exigente na contemporaneidade, sendo que a leitura faz parte dessa exigência [...].

É importante pensar na leitura como uma necessidade humana, haja vista que ela acompanhará o ser humano ao longo de sua vida e fomenta a

vida social, sendo contribuidora no cognitivo do sujeito, o que, de certa forma, o qualifica para atuar nos mais diversos âmbitos: social, cultural, político ou econômico.

Outra questão levantada foi “*quantos livros o aluno leu no último ano*”. Como respostas obtivemos que: dez participantes conseguiram ler de 1 (um) a 4 (quatro) livros; sete participantes conseguiram ler 4, ou mais, livros; um não leu nenhum livro. Apesar de haver dentre os pesquisados um número que leu uma quantidade maior de livros, há um número ainda bem representativo dos que leram uma quantidade baixa, o que está de acordo com os percentuais de livros lidos, por ano, pelo brasileiro. Segundo uma pesquisa da UNINASSAU, realizada em 23 de abril de 2018, o brasileiro ler, em média, 2, 43 livros/ano.

Jardon (2008) relata que o Brasil vive uma situação crítica em relação à avaliação da leitura, pois está entre os grupos de países onde mais de 50% dos estudantes encontram dificuldades de perceber ou utilizar a leitura como ferramenta de obtenção de conhecimento nas diversas áreas. Dessa forma, os alunos precisam desenvolver habilidades de leituras que contribuam de forma significativa em sua formação. Possivelmente, os acadêmicos que realizaram poucas leituras em sua base escolar desenvolveram atividades meramente mecânicas para a reprodução ou resolução de lições e exercícios. Além disso, não tiveram contato direto com leituras estimulantes para o desenvolvimento das habilidades mentais.

Na questão sobre “*definição de leitura*” na visão dos participantes, houve as seguintes respostas: 12 (doze) assinalaram que é uma *forma de aprender*; 2 (dois) que leitura é um prazer; 2 (dois) uma *obrigação escolar* e; para 2 (dois), uma forma de *valorização pessoal*. Entende-se, portanto, que a maioria dos entrevistados compreendem que a leitura é uma atividade de aprendizagem e que para alguns é uma forma de valorização pessoal.

Um fator a ser considerado em relação à leitura são os alunos que ainda a veem como uma *atividade escolar obrigatória*. Se a leitura é uma ferramenta de ampliação do conhecimento, atividade dialógica, bagagem cultural, conhecimento sobre as mais diversas áreas e que ela faz parte de nossa vida diária, como compreendê-la como obrigatória? Supomos que tal constatação seja, talvez, porque alguns alunos não se identifiquem com a

área, já que o processo de leitura é uma variante imprescindível no curso de letras. Além disso, ela não pode ser vista como mera ação obrigatória, mas como atividade prazerosa, detentora de benefícios para a vida do indivíduo, prática social e fruição.

A competência da leitura deve ser uma ação diária na vida do aluno, haja vista que ela atua nos mais diversos campos e, enquanto em seu desenvolvimento, necessita dela para desenvolver-se. Destaca Moura (2016, p. 3):

Sem dúvida nos dias de hoje a leitura, mais do que nunca, constitui um fator de aceitação, de encontro das pessoas com elas mesmas, de inserção social, haja vista, a cultura visual ou oral ter sobreposição à escrita de globalização de hábitos ou opiniões, ou seja, a leitura contribui de forma preponderante para posicionarmos criticamente (no sentido de independência de opinião, de liberdade) enfim sem ela, não se realiza essa independência.

Apesar de ser um fator de aceitação entre as pessoas e de elas saberem o que a leitura proporciona, a leitura ainda precisa ser fomentada, articulada e refletida nos contextos educacionais, pois há ainda um grande desinteresse por ela. Muitos ainda não têm o hábito da leitura e a realizam obrigatoriamente devido às cobranças em provas ou atividades como simples ferramenta para passar de ano, ser aprovado no período, dentre outros.

Tratando-se da pergunta sobre: “você acredita ser a leitura um instrumento indispensável na vida do indivíduo, por quê?”. As respostas subjetivas foram as seguintes:

(A1) – Sim, a leitura é imprescindível para a construção intelectual e crítica do indivíduo, colaborando para a constante evolução da sociedade.

(A2) – Sim, porque a leitura é a base para que tenhamos um bom conhecimento.

(A3) – Sim. Por intermédio da leitura adquirimos conhecimentos que no dia a dia não podem ser adquiridos.

(A4) – Sim, pois é através desta que obtemos conhecimento, informação e ampliamos nossa visão de mundo e nossa imaginação.

(A5) – Sim, pois através das leituras você acaba aprendendo coisas novas. A pessoa consegue se expressar melhor, consegue fazer um texto ou redação com mais facilidade, se sai melhor em provas e concursos, processos seletivos, dentre outros.

(A6) – Sim, porque através da leitura aprendemos muitas coisas.

(A7) – Na atualidade é muito acessível e disponível, então se não ler é falta de vontade, causada por falta de incentivo.

(A8) – Sim, a pessoa precisa ler para compreender o que estão ensinando e abordando.

(A9) – Sim. A leitura é essencial, quem ler ou quem tem o hábito de ler, automaticamente escreve bem.

(A10) – Sim. A leitura ajuda e vários aspectos: conhecimento, imaginação e interpretação.

(A11) – Sim, é importante para o conhecimento e também exercita o cérebro.

(A12) – Sim, pois o leitor vai ter sua opinião própria, vai questionar e optar por algo.

(A13) – Sim, com a leitura diária podemos adquirir conhecimento e passar este conhecimento para os demais.

(A14) – Sim, pois muitas informações precisam da leitura, por isso acredito que isso seja algo importante.

(A15) – Sim, porque a partir da leitura o indivíduo é capaz de absolver conhecimentos.

(A16) – Sim. A leitura tem a capacidade de levar as pessoas em lugares que ela nunca imaginou ir, uma questão de prazer e aprendizado para a vida pessoal.

(A17) – Eu acredito que a leitura abre “portas”. Ela é fundamental poder agregar muitos conhecimentos.

(A18) – A leitura é algo fundamental e indispensável, ela nos abre caminhos e nos fazem adquirir conhecimento sobre determinados assuntos e enriquecimento de vocabulário.

Os alunos A1 a A18, revelam a grande importância que a leitura que tem em suas vidas, na vida em sociedade e de que forma podemos nos

transforma ao ter o contato com ela. A formação crítica e a ampliação do conhecimento são destacadas em todas as falas, fica evidente que sem a leitura o indivíduo não adquire um vocabulário rico e que possam contribuir na vida do estudante e do acadêmico.

De forma geral, os alunos compreendem que a leitura é muito importante, porém vemos de forma mais cautelosa. A1 destaca a construção intelectual e crítica do indivíduo, e que a leitura é ferramenta de melhoria da sociedade. Dessa forma, compreendemos que essa atividade é uma das peças de construção social e formação crítica do indivíduo, contribuindo na participação do sujeito no meio em que vive. A2, A3 e A4 comentam sobre a ação da leitura na vida do sujeito como ampliação do conhecimento, da visão de mundo e da imaginação. Esses três aspectos são proporcionados pela leitura no momento que o leitor compreende que, por meio do contato direto com tal instrumento, se concretizará tais aspectos. Vemos, assim, que os alunos entendem a leitura como chave de ampliação do saber e da formação humana.

A5 destaca dois aspectos importantes que é a oralidade e a escrita. A leitura proporciona uma melhor oralidade, obstruindo as dificuldades encontradas para realizar o ato da comunicação com outras pessoas, para apresentar um trabalho acadêmico, para prestar um concurso enfim, qualquer que seja a situação em que seja necessária uma apresentação oral. Além disso, a leitura contribui na escrita, pois amplia o vocabulário e facilita escrever sobre os mais variados temas. Para Krug (2015, p. 1) “A leitura é responsável por contribuir de forma significativa na formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em geral”. Logo, conclui-se que a leitura é um dos alicerces que contribui na construção e desenvolvimento da sociedade.

Referente à questão “quais as principais dificuldades que você tem em relação à compreensão textual” os alunos expuseram:

- (A1) – Compreensão dos sentidos das palavras usadas naquele contexto e ligação entre os argumentos usados em um texto.

- (A2) – Minha maior dificuldade em relação à compreensão textual é a interpretação de texto.
- (A3) – Vocábulos, gramatização, e às vezes o texto é muito chato.
- (A4) – Em determinados textos, por obter uma gramática muito formal ou científica. Eu acabo me perdendo nas palavras e a na linha de compreensão do texto.
- (A5) – Muitas vezes as dificuldades estão nas palavras que não costumamos ver diariamente, e também quando é usado muito termo técnico nos textos.
- (A6) – Tenho bastante dificuldades quanto aos livros mais complexos.
- (A7) – Palavras desconhecidas que tiram a atenção e geram dúvidas.
- (A8) – Dificuldade de não se habilitar dentro da língua portuguesa, vocabulário, gramática etc.
- (A9) – Compreender textos bem complexos, cuja leitura requer o máximo de atenção e muitas vezes por mais que se leia mais de uma vez não conseguimos interpretar adequadamente.
- (A 10) – Palavrado não popular, textos científicos, formalidade de linguagem desnecessária.
- (A11) – Palavras diferentes do meu conhecimento.
- (A12) – Tenho dificuldades na escrita de alguns textos, resumos, redações, por não entender o que se está explicando no texto, livro ou coisa do tipo.
- (A13) – Em textos científicos com palavras que ainda não sabemos o significado.
- (A14) – Quando os textos com uma linguagem muito complexa dificultam a compreensão textual.
- (A15) – A interpretação de palavras difíceis.
- (A16) – Às vezes quando a linguagem que está presente no texto é complexa.
- (A17) – Com nomes difíceis, pronúncias que não entendo o significado, tipo os textos científicos.
- (A18) – Quando o texto passa a ser muito técnico e científico.

Percebemos, assim, que as dificuldades dos alunos se encontram, em grande parte, na carência de um vocabulário mais amplo e de leitura de

textos que apresentem uma escrita mais rica em termos de uso de palavras novas e diversificadas. Como, provavelmente, os alunos, na educação básica não tiveram contato com textos mais acadêmicos e com livros de escrita mais complexas, acabam sentido muitas dificuldades em se expressar tanto através da escrita quanto da fala.

Percebemos, ainda, que o A11 não compreende a expansão de textos diferenciados, ou melhor, os gêneros textuais que cabem em cada contexto. Em um curso universitário os textos serão mais acadêmicos, mais científicos, já que se trata, obviamente, de um espaço universitário, onde é exigido bem mais do estudante que em níveis básicos de ensino. Portanto não serão empregados nesses tipos de textos a linguagem popular. Nesse sentido, ela não pode ser vista como uma linguagem desnecessária como destaca o A11. O que se conclui é que o aluno ainda tem uma visão de leitura muito limitada e, também, teve, provavelmente, ao que tudo indica, uma vida escolar de pouco contato com textos diferenciados.

A falta de leitura e conseqüentemente a falta de interpretação são fatores recorrentes nos contextos escolares e, muitas vezes, universitários e isso prejudica diretamente a vida do aluno. Corroborando Serejo (2010, p. 10):

A falta de leitura por parte dos educandos vem se tornando um grande problema enfrentado pelos professores, o que compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desenvolvimento de cidadãos capazes de questionar as informações que lhes são transmitidas e de pensar criticamente diante da realidade e do mundo que os rodeia.

Caso esse problema percorra por todo o ensino básico, conseqüentemente o aluno, ao chegar à universidade, sofrerá, pois as exigências são maiores e exige que o aluno faça leituras com o intuito de melhorar, enriquecer e ampliar etc. sua formação. O pouco contato com esse instrumento colabora na construção de uma sociedade pouca questionadora e submissa aos acontecimentos sociais.

Na última questão sobre “você acredita que a prática de leitura colabora no processo de compreensão textual? Comente”. Os alunos responderam:

(A1) – Com certeza, com o hábito da leitura, um mundo novo de conhecimento se abre e como consequência disso, a compreensão textual também se aprimora.

(A2) – Sim, pois a prática da leitura ajuda a conhecer mais as palavras, aprendemos sempre algo que nos incentiva a buscar novos conhecimentos.

(A3) – Sim, a prática instruída de forma interessante.

(A4) – Sim. Acredito que esta é a única forma de se chegar ao processo de compreensão textual, pois é através somente da leitura que a nossa capacidade de compreensão será aguçada.

(A5) – Sim. A medida que você ver palavras que não costuma ver, vai memorizando e quando se depara novamente com a palavra consegue compreender com mais facilidade.

(A7) – Sim, pois quanto mais você ler, mais a mente se expande e se abre, armazenando mais conhecimentos e expressões antes desconhecidas.

(A8) – Sim. Compreende até mais, buscando o conhecimento.

(A9) – Para ter um bom entendimento é preciso ler, a prática faz com que aprimoramos mais nossa compreensão das palavras e seus significados.

(A10) – Sim. A evolução só é possível através da prática.

(A11) – Acredito que sim, porque é praticando que se aprende.

(A12) – Sim, acredito. A prática da leitura é essencial desde o ensino fundamental, onde a criança sai da alfabetização sabendo ler o básico.

(A13) – Sim, ao ler surgem imaginações, e é com essas imaginações que compreendemos o que aquele texto deseja transmitir.

(A16) – Sim, quanto mais se ler mais se desenvolve uma boa escrita e uma compreensão de textos, com linguagens técnicas.

(A17) – Sim, com certeza a leitura é importante para a compreensão textual.

(A18) – Sim, nos ajuda a compreender melhor as obras, além de nos auxiliar a entender mais os sentidos do texto nas entrelinhas (A18).

A partir das colocações compreendemos que os alunos entendem, de um modo geral, que a leitura é uma peça fundamental e que ela deve ser bem desenvolvida desde o momento da alfabetização. Caso esse processo venha a falhar e não acompanhe o indivíduo em sua formação, algo, futuramente, vai ficar falho.

A leitura ainda, segundo os alunos, contribui na compreensão de obras dentre outros livros e gêneros. Além desse benefício, faz o estudante se aproximar da linguagem mais técnica e entendê-la melhor. Logo, a atividade e o contato com essa atividade contribuem de forma direta na vida e no contexto em que os alunos se encontram. Dessa forma,

[..] confirma-se, então, que ler é uma atividade rica e complexa que envolve vários aspectos. A leitura, qualquer que seja o conteúdo, pode proceder-se para a aquisição de conhecimento, seja a leitura de um clássico, de uma simples receita ou mesmo para a realização de uma tarefa lúdica etc., Não importa, será, sempre, uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização e de reflexão. (SEREJO, 2010, p. 14)

Em suma, os alunos que responderam ao questionário compreendem que a leitura é primordial para a aquisição e ampliação do conhecimento. Porém, em muitas das suas falas, deixam claro a falta de interesse por essa atividade e que não se planejam para que a leitura seja uma atividade presente no seu processo de crescimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura proporciona vida e poder aos que dela se apropriam como hábito. Atribui conforto e estabilidade. Gera confiança e propõe liberdade. Produz sentidos às diversidades de conhecimento. A leitura é a base de sustentação de todo e qualquer processo educacional. A leitura acompanhando a escrita torna-se o agente sucessor de uma formação educacional comprometida com a evolução do educando. Nesse sentido, entendemos que ler torna-se a ligação entre o conhecimento e o crescimento

que juntos direcionam as sociedades para uma tentativa de igualar as diferenças e amenizar as desigualdades.

O ato de ler proporciona ao leitor, além de novos conhecimentos, um momento de lazer, em que nós, além de aprendermos, compreendemos melhor o mundo e ampliamos nossas perspectivas em relação à vida e a nossa própria história. A leitura gera ganhos como o aprender, o dividir, o divulgar, o colher, o alimentar, o decifrar, o ensinar, o multiplicar sonhos, o formar cidadãos com valores éticos e morais ela pode proporcionar uma vida com mais sentido a quem a tem como hábito e, é dentro dos livros que estão as possibilidades mais reais de se conhecer esse tipo de vida e o mundo, com tudo que há nele em um curto espaço de tempo. A leitura é capaz de gerar a esperança de que a humanidade necessita para uma sociedade mais igualitária, mais humanizada e menos infeliz.

Apesar de o tema sobre a leitura ser bastante discutido, é necessário sempre ser retomado, por isso surgiu o interesse de realizar um levantamento a partir de questões semiestruturadas, com o intuito de perceber os olhares dos alunos do Curso de letras do IEAA sobre a leitura e de alguns aspectos relacionadas a ela.

A partir desse desejo da realização da pesquisa muitos conhecimentos foram ampliados e adquiridos, as leituras teóricas me proporcionaram uma visão mais aguçada sobre o conceito de leitura e o que ela pode proporcionar. Além disso, de que forma ela pode ser trabalhada em contextos escolares e universitários para que o aprendizado seja significativo e os alunos possam percebê-la como instrumento fundamental e indispensáveis para suas vidas enquanto ser social, crítico, questionador e participante do meio em que vive.

Percebemos, ainda, através das respostas dos alunos, que entendem a leitura como elemento importante para sua vida acadêmica e pessoal, no entanto, muitos não a praticam como deveria ser. Ainda mais se levarmos em consideração que eles estão inclusos num Curso de Letras e este requer uma participação ativa e contínua no processo da leitura.

Portanto, esta pesquisa se torna relevante pelo fato de se ter uma noção sobre os fatores da leitura do Curso de letras do IEAA e, também,

suscita reflexões importantes que podem ser ampliadas em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro & interação*. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- DARNTON, R. História da Leitura: In: BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: EDUNESP, 1989, p. 199-236.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1998.
- FISCHER, Steven R. *História da leitura*. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- JARDON, Carolina. *Alunos da região Sul têm melhor desempenho no Pisa*. 2008. Disponível em: [HTTP://g1.globo.com/Noticias2008](http://g1.globo.com/Noticias2008). Acesso em: 05 jun. 2019.
- KRUG, Flavia Susana. *A importância da leitura na formação do leitor*. REI - Revista de Educação do Ideal. Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015.
- MOURA, Cleberson Cordeiro de. *Práticas de leitura em sala de aula: um relato de experiência no fazer educação*. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Natal – RN, 2016.
- PIRES, Erik André de Nazaré. *A importância do hábito da leitura na Universidade*. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.17, n.2, p.365-381, jul./dez., 2012.
- SEREJO, Ediney Pinto. *Prática de leitura: um estudo sobre as dificuldades na formação de leitores*/Ediney Pinto Serejo. –Balsas, 2010.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3ª ed. – São Paulo: editpra Ática, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5ª ed. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- WAGNER, Bruna et al. A leitura como instrumento social de formação e transformação do indivíduo cidadão – um estudo sobre hábitos de leitura no Amazonas. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. ARAÚJO,

Jordeanes Nascimento. *Desafios para o exercício da cidadania, qualidade de vida e inclusão socioeconômica na Amazônia*. São Paulo: Loyola, 2017.

UNINASSAU. *Brasileiro lê 2,43 livros por ano*. Disponível em:
<https://www.uninassau.edu.br/.../brasileiro-le-em-media-243-livros-por-ano-dizpesquisa>. Acesso em: 05 jun. 2019.

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSOS INTER-RELACIONADOS

Izabel Maria Lopes

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende refletir sobre o papel do portfólio como uma ferramenta de aprendizagem no processo de construção de sentidos nas práticas de leitura e escrita. À vista disso, o trabalho fundamenta-se na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2003/2006), na teoria de aprendizagem como processo social de Vygotsky (1978/1984) e no conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados (ROTTAVA, 2003).

A problemática do estudo se desenvolve em três pontos: leitura, escrita e portfólio. Em relação aos dois primeiros pontos, poucas pesquisas têm contemplado a leitura e a produção textual considerando um processo que estabeleça uma inter-relação entre ambos. Posto que, apesar de existirem muitas pesquisas em leitura e produção textual, inclusive que investigam a relação entre elas, em contexto brasileiro, os estudos que enfatizam o produto de uma ou de outra separadamente. Porém, poucas pesquisas contemplam a leitura e a escrita como processos inter-relacionados.

Sobre portfólio, embora muitas pesquisas ilustrem o portfólio como instrumento do processo de aprendizagem e não só como instrumento de avaliação, não há estudos que revelam o processo de interação leitura e escrita através da construção do Portfólio. Tem-se como pressuposto inicial que o portfólio permite que se acompanhe o processo de construção de sentidos sob mais do que uma perspectiva: daquele que o produz — o autor do texto escrito, e daquele que lê — o leitor colega, professor ou avaliador. Ademais, portfólios revelam o percurso que foi trilhado pelos envolvidos para pôr em funcionamento a linguagem tanto do ponto de vista do uso

quando da forma, em particular com a articulação dos elementos linguístico-textuais e as práticas de escrita que se deparam.

Nesse sentido, partindo da hipótese de que há uma inter-relação leitura e escrita e de que o portfólio permite que se acompanhe o processo de construção de sentidos, esta pesquisa tem como objetivos específicos: analisar o processo de construção de sentidos nas práticas de leitura e escrita; refletir sobre a leitura e a escrita como processos inter-relacionados; discutir o papel do portfólio como uma ferramenta de aprendizagem; compreender como a inter-relação leitura e escrita pode ser operacionalizada no portfólio. Assim, o estudo justifica-se em uma proposta de ensino que visa o desenvolvimento da capacidade de leitura e de produção textual em contexto escolar. Propõe-se utilizar o portfólio como ferramenta para o desenvolvimento contínuo da relação entre leitura e escrita, buscando, desse modo, compreender o percurso trilhado pelos envolvidos para lidar com tarefas com tais especificidades.

LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS INTER-RELACIONADOS

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma atividade, conceito, valor, informação. Construir conhecimento é construir significado. A escola é o espaço de construção social do conhecimento, a sala de aula ambiente que se concretiza essa interação e a função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção.

Desse modo, a leitura e a produção textual precisam ser consideradas a partir da dimensão interativa e de seu uso como prática social. De acordo com Rottava (2003), no processo de construção dos sentidos, há um diálogo entre leitor e escritor, o qual é mediado pelo texto. Diante disso, tanto a leitura quanto a escrita, além de serem atividades inter-relacionadas, são, portanto, dialógicas e se realizam na interação verbal.

Rottava (2003) examina a inter-relação leitura e produção textual não a partir de elementos linguísticos, mas com base na interação leitor,

texto e escritor. Nessa perspectiva, a ênfase é no processo e não no produto. Segundo Rottava (2003 p. 30): “o texto pode ser concebido como uma ação de ler e de escrever mediante o uso da linguagem, e, por essa razão, ele também pode ser visto como uma ação em construção”. Percebe-se então, nesse sentido, a importância da formação de leitores. O processo de formação do leitor dá-se, efetivamente, pela experiência concreta e direta com o texto. Nesse sentido, esse projeto toma como base o conceito de leitura e escrita como processos inter-relacionados de Rottava (2003) em que:

A leitura e a escrita são capacidades que não se limitam ao contexto de sala de aula, mas para além dele, uma vez que ler e escrever fazem parte de uma tarefa comunicativa com propósitos e interlocutores reais, determinada pelas necessidades e interesses do leitor e do escritor, bem como pelo contexto social e cultural de que fazem parte. (ROTTAVA, 2003, p. 50)

Para a autora, leitura e escrita devem ser vistas como práticas sociais e devem ser ensinadas de forma integrada. Assim, os alunos se constituem como leitores e escritores ativos no processo de construção de sentidos, o qual ocorre de maneira dialógica. Segundo a autora, há, na construção dos sentidos, um diálogo entre leitor e escritor mediado pelo texto. Nessa visão, leitura e escrita são, portanto, não apenas práticas inter-relacionadas, mas também dialógicas, pois se concretizam na interação verbal entre sujeitos que se relacionam por meio da linguagem.

Em relação a essa prática, o conceito de letramento é fundamental. Diversos estudos discutem a noção de letramento; por exemplo, Soares (2003) mostra que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, mas interdependentes e indissociáveis. Sob essa visão, letramento consiste em ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, apropriação dessas práticas sociais. A escola é a principal agência de letramento. Para que o processo de letramento efetivamente aconteça, é preciso sempre levar em consideração a cultura em que o aluno está inserido.

Este olhar para a leitura e para a produção textual caracterizada pela dialogia visa a contemplar a dimensão social porque permite aos participantes experienciar as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos são usados, assim como as múltiplas facetas que caracterizam o sentido que um texto pode ter e os múltiplos caminhos e/ou práticas de uso. Do ponto de vista do ensino, é importante propiciar situações de interação com o texto que está sendo lido e/ou produzido e construir sentidos adequados ao uso e à forma nos diferentes contextos sociais.

INTERAÇÃO E DIALOGISMO

O interacionismo tem relação com as teorias linguísticas que consideram não apenas a língua como um sistema por si acabado, independentemente de seus usuários, mas também a relação de interlocução que os usuários estabelecem por meio da linguagem com a consideração de aspectos sócio-históricos de uso da língua. A concepção dialógica de Bakhtin concebe a linguagem como forma ou processo de interação que se realiza na ou nas enunciações. Assim, sob esse ponto de vista, o diálogo compõe-se como característica decisiva da linguagem, mas não o diálogo no sentido estrito do termo e sim é toda e qualquer interação verbal, real ou não.

Em outras palavras, a concepção dialógica de Bakhtin é constitutiva da linguagem como fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e pela produção textual, compreendidas como formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo. Sendo assim, toda enunciação é um diálogo. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido através da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto, um processo histórico ininterrupto de interação entre sujeitos por meio da linguagem. Segundo esse princípio, o fenômeno social da interação verbal é “a realidade fundamental da língua,

realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Bakhtin considera a enunciação como algo puramente social, e através da constituição do sujeito em relação ao outro, pode-se dizer que a linguagem é interação. O pressuposto na teoria de Bakhtin é que a dialogia é constitutiva do sentido da linguagem — o lugar onde se encontram os textos, o encontro daquele que está concluído e do que está sendo elaborado pelo leitor/escritor como autor.

É preciso, pois, encarar a linguagem humana como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e, acima de tudo, como forma de interação social. Desta maneira, a dialogia não é meramente uma troca verbal entre os interlocutores, mas um processo de construção de sentidos sócio e historicamente situados. Nesse sentido, o conceito de dialogia é relevante para refletir sobre a leitura e a produção textual, tanto no seu aspecto teórico quanto no ensino.

O pressuposto na teoria de Bakhtin é que a dialogia é constitutiva do sentido da linguagem – o lugar onde se encontram os textos, o encontro daquele que está concluído e do que está sendo elaborado pelo leitor/escritor como autor. Bakhtin enfatiza, em sua teoria, o diálogo intersubjetivo na compreensão/produção, opondo-se à relação objetiva do conhecimento. Para ele, a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e isto é central na produção de sentidos em leitura e em produção textual.

APRENDIZAGEM COMO PROCESSO SOCIAL

A aprendizagem, segundo Vygotsky, é uma experiência social, um processo de construção mediado pela interação da criança com o adulto ou com seus pares proficientes. Conforme o autor, a aprendizagem depende do envolvimento desses pares ou grupos em uma interação social, em uma prática comunicativa entre a linguagem e a ação. A aprendizagem através da interação cria o que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP seria a distância entre “o nível de desenvolvimento real da

criança, determinado a partir da resolução independente de problemas e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados” (VYGOTSKY, 1978, p. 86). O nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que a criança já domina, enquanto o nível potencial àquilo que ela ainda necessita de ajuda. Para Vygotsky, o aprendizado se desenvolve entre esses dois pontos, na Zona de Desenvolvimento Proximal, por meio da interação e da troca de experiências.

Vygotsky ainda afirmava que diferentes crianças de mesma idade, por exemplo, podem apresentar um mesmo nível de desenvolvimento real, no entanto, quando auxiliadas por algum de seus pares, manifestam uma diferença significativa de potencial de desenvolvimento. Nesse sentido, a ZDP é determinada tanto pelo nível de desenvolvimento da criança quanto pela forma de ensino-aprendizagem estabelecida. Não basta apenas determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. Nas palavras do autor: “A Zona de Desenvolvimento Proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p.98). Nessa perspectiva, Kleiman e Moraes (2003) declaram:

A pedagogia de projetos permite levar em conta essas considerações e tornar a escola mais dinâmica, mais atual, mais atraente para os jovens ao fornecer-lhes a oportunidade de desenvolver a habilidade da leitura ao mesmo tempo em que tomam as rédeas da própria aprendizagem construindo sua rede de relações disciplinares e interdisciplinares. (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 58)

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma atividade, conceito, valor, informação. Construir conhecimento é construir significado. A escola é o espaço de construção social do conhecimento, a sala de aula ambiente que se concretiza essa interação e a função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção.

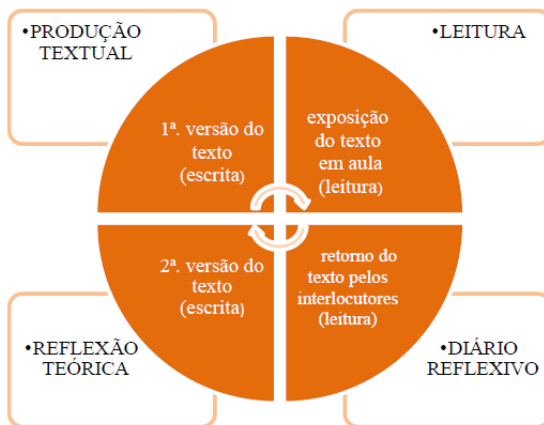
PORTFÓLIO DE LEITURA E ESCRITA

O Portfólio, nessa pesquisa, é concebido como uma ferramenta capaz documentar todo o processo de ensino-aprendizagem em que um determinado conhecimento é desenvolvido. Embora muitas pesquisas exponham o processo de construção do portfólio, poucas são as que ilustrem o portfólio como instrumento do processo de aprendizagem e não apenas como um instrumento de avaliação. De acordo com Nunes (2007, p. 154):

A transposição do portfólio para o processo de ensinar aprender e avaliar se configura numa experiência significativa para a prática pedagógica, visto que mostra passo-a-passo como professores e alunos encaminham a construção progressiva dos conhecimentos nos temas abordados na disciplina.

E para evidenciar a dinâmica do processo de construção do portfólio, bem como os elementos constituintes, o Diagrama 01 demonstra o processo no qual o sujeito leitor/escritor estava envolvido em cada etapa das tarefas de leitura e escrita:

Diagrama 1 – Portfólio de Leitura e Escrita



Fonte: a autora (2020).

Percebe-se que o processo se desenvolve de forma dialética, uma vez que a qualquer momento os sujeitos podem retornar a qualquer etapa anterior. A dinâmica é entendida do centro para fora, ou seja, de uma dimensão mais restrita para uma dimensão mais ampla da relação entre leitura e escrita. No centro do diagrama, pode-se observar as etapas de ação direta dos sujeitos: (a) primeira versão do texto, (b) exposição do texto em aula, (c) retorno do texto com parecer descritivo dos interlocutores e (d) versão final do texto escrito.

A interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo de construção de sentidos em leitura e escrita é central nesta dimensão, posto que promove uma maior interação com o texto, e a escrita deixa de ser um processo solitário com vista apenas no produto final. O sujeito escritor torna-se também leitor e sujeito ativo das produções dos colegas. A interação que acontece entre os alunos, os textos e as observações acerca da teoria motivam a reflexão do aluno sobre esse processo e auxiliam nas próximas duas etapas, dentre elas a compreensão do parecer descritivo para que assim o ciclo seja encerrado com a reescrita.

Neste contexto, o portfólio terá como propósito, além do processo de ensino-aprendizagem em si, a reflexão por parte dos aprendizes desse processo, tendo como base a interlocução e a reflexão teórico-prática das tarefas de ler e escrever em contexto acadêmico. Essa reflexão acontece através do diário dialogado/reflexivo. Os diários fazem parte do portfólio com o propósito de estabelecer um diálogo entre sujeito/aluno, grupo de alunos e professor como um espaço de reflexão, conforme ilustra o Diagrama 02:

Diagrama 02: Diário Reflexivo



Fonte: a autora (2020).

Constitui-se em uma oportunidade de articulação entre teoria e prática por parte do aluno de forma autônoma. É, portanto, uma ferramenta de reflexão que oportuniza aos sujeitos registrarem seus questionamentos e acessarem o processo de construção do conhecimento. Infere-se que o ponto central de todo processo é a interação entre leitor/texto/escritor. Essa interação relaciona-se com prática social construída e estabelecida pela comunidade discursiva. Percebe-se também que uma prática compartilhada de construção de sentidos foi vivenciada pelos alunos em sala de aula. Entretanto, esse processo não se limita à sala de aula, uma vez que faz parte de uma situação comunicativa real, determinada por um contexto. Saber quem são os interlocutores e quais as convenções necessárias permite aos alunos adequarem o que produziram ao contexto de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese inicial de há uma inter-relação leitura e escrita e de que o portfólio permite que se acompanhe o processo de construção de sentidos, pode-se concluir que a inter-relação leitura e escrita é um processo dinâmico e recorrente, bem como o portfólio contribui no processo de

ensino-aprendizagem e pode possibilitar a reflexão por parte dos aprendizes desse processo, visto que o portfólio permite que se observe e se acompanhe a construção do conhecimento e a produção de sentidos tanto da perspectiva de quem escreve, quanto da perspectiva de quem lê a partir de uma dimensão interativa e de seu uso como prática social.

Nesse sentido, leitura e escrita se consolidam, de fato, como atividades inter-relacionadas e, portanto, dialógicas. A construção e o uso do portfólio permitem que os alunos se tornem sujeitos de uma prática compartilhada de construção de sentidos e interajam com o texto que estava sendo lido/produzido.

Nesse sentido, considera-se que tanto a leitura quanto a produção textual envolvem a interação social entre sujeitos integrantes de comunidades discursivas. Diante disso, espera-se que este estudo possa contribuir com a reflexão que se faz na área de leitura e produção textual, bem como oportunizar aos próprios sujeitos a percepção de como se dá o processo de construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- NUNES, L. C. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.
- ROTTAVA, Lucia. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Editora da UNIJUI, v. 01, 2003.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 78-94, jan/abr. 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ELEMENTOS SEMÂNTICO-LEXICAIS QUE EXPLICAM A
AMAZÔNIA CENTRAL NA OBRA *VÁRZEA E TERRA FIRME*, DE
TONZINHO SAUNIER

Renan Albuquerque

Isaias dos Santos da Cunha

INTRODUÇÃO

O estudo foi centrado na análise de aspectos semântico-lexicais da obra *Várzea e Terra Firme*, de um poeta popular do município de Barreirinha, a extremo leste do Estado do Amazonas, em uma mesorregião denominada Baixo Amazonas, na Amazônia Central. O literário Antônio Pacifico Saunier, conhecido como Tonzinho Saunier, bem como sua obra, foram de interesse da pesquisa porque concorreram para o processo de construção da identidade e da cultura da sociedade de Barreirinha, em particular, e do Baixo Amazonas em geral.

Tonzinho Saunier nasceu em Barreirinha em 8 de julho de 1932. Foi poeta de imaginação forte, historiador conceituado e antropólogo autodidata, dedicando a maior parte de sua vida a divulgar a cultura amazonense. Veio a falecer em Parintins, cidade vizinha a Barreirinha, dia 16 de maio de 1999. Tem mais de 300 publicações — segundo levantamento junto a familiares e demais pesquisas avaliadas —, entre crônicas, contos e relatos de lendas, bem como resenhas e artigos em jornais das capitais amazonense e paraense (“Jornal A Crítica/AM” e “Jornal O Liberal/PA”), além de periódicos e boletins informativos diversos.

Quatro livros seus foram publicados: *Parintins, Memória dos Acontecimentos Históricos* (2003), *Várzea e Terra Firme* (1990), *O Magnífico Folclore de Parintins* (1989) e *Saudade da Saudade* (1989). A trajetória do autor forma-se a partir da literatura divulgada por ele por meio de periódicos. O livro *Várzea e Terra Firme* foi publicado em 1990, em Manaus, trazendo como conteúdo “causos” narrados por pessoas de origem

ribeirinha, interiorana e/ou cabocla, tendo sido compilado a partir de escritos diversos publicados em jornais. Causos esses propagados de geração para geração, via costume comunitário de se sentar em roda e relatar histórias pelo conhecido caráter oral. Saunier fez rigorosa coleta e os agregou, para depois publicá-los periodicamente.

A obra foi fruto de uma análise da prática da oralidade, comum entre povos originários e tradicionais da Amazônia. Saunier aborda no fascinante livro suas vivências e andanças pelo universo amazônico. Como premissa de análise, entendemos que o autor transcreveu os causos descritos dentro do âmbito do gênero textual “conto” e manteve o linguajar (dialeto) comunitário em forma original, valorizando a riqueza dos vocábulos e assim publicando importantíssima obra acerca da identidade e da cultura no Baixo Amazonas, cuja importância repousa no fomento ao patrimônio imaterial do próprio Estado amazonense.

Considerando o suposto, pareceu relevante tecer abordagem a respeito da literatura de Saunier enquanto prática de construção de narrativa de mundo. Uma literatura análoga a aspectos sociais e miméticos da linguagem amazônica e que contribuiu para a expansão de saberes inerentes à experiência do real no bioma. Saunier desenvolveu, na sua poética, aquilo que Candido (2006) apostava: que a literatura é ferramenta de suma importância e indispensável para o entendimento da vida coletiva. Na literatura do autor amazonense, encontramos variações sobre comunicações, marcos históricos, modos de vida, histórias e construção sociais dos nativos da Amazônia Central.

A arte literária de Saunier, portanto, sobre a qual nos reportamos, a nosso ver mostra-se efetiva enquanto prática de leitura e escrita da oralidade, e mais ainda na proporção em que auxilia pessoas a vivenciarem e explicarem seus universos simbólicos e imaginários. Antunes (2014) retrata que essa literatura sobre a qual nos referimos se faz proeminente por conta de estratégias leitoras da realidade e, por meio dessas estratégias, constroem-se discursos que fomentam a prática cotidiana. Sem leitura (de mundo) não há possibilidade de escrita (de mundo), pois um discurso se constrói através de outro discurso (ALBUQUERQUE; CUNHA, 2019).

A estrutura de *Várzea e Terra Firme* se apresenta em duas partes reunidas em um único volume. Na parte inicial, “*Várzea*”, notamos um tipo de lugar alagadiço, em tempos de enchente, muito produtivo quando as chuvas cessam e o ambiente se torna fértil. Deste modo, “*Várzea*” é a parte do livro em que o autor narra episódios importantes que viu e ouviu “nos barcos, nos trapiches, nos bares, nas ruas, nas pescarias” (SAUNIER, 1990, p. 11). Na parte “*Terra Firme*” destaca-se um lugar onde a enchente não alcança, onde não inunda. Nessa parte, é narrada “uma ilha plantada no meio do Grande Arquipélago das Tupinambaranas. Na ilha está engastada, em uma ponta alta, como um capuchom, a cidade de Parintins” (SAUNIER, 1990, p. 11).

A partir do relatado, identificamos significados entremeados às categorias *cultura* e *identidade*, utilizadas como referência no estudo. Para a abordagem sobre identidade e cultura foram Tateados conceitos de Hall (1992, 2006), Bosi (1992) Bhabha (2013) e Silva (2014). Para referendar o léxico, a teoria de Cumpri (2012), principalmente, foi suposta.

Atinente aos aspectos metodológicos da pesquisa fora utilizado a natureza qualitativa com validade externa não probabilística. A análise e decodificação dos dados centraram-se no método analítico de Bardin (2009), alusiva ao diagnóstico de teor manual. A pesquisa centrou-se em ponderar exterioridades semântico-lexicais e averiguar o universo que constitui a obra de Tonzinho Saunier, alçando um amplo material com significâncias de palavras que compõem o contexto Amazônida, mais precisamente da cidade de Parintins e microrregiões próximas, na finalidade de cooperar para a riqueza e conhecimento da população com a proliferação deste estudo.

IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO INSTRUMENTOS CULTURAIS

Ao analisar aspectos léxico-semânticos na obra *Várzea e Terra Firme*, com intuito de mostrar a importância da literatura para a leitura e a escrita efetiva no processo de construção da identidade dos coletivos no Baixo Amazonas, pensamos ser relevante o pressuposto de abordar a

identidade como instrumento cultural, sobremaneira pelo fato de fazermos relação social da obra de Tonzinho Saunier a partir de narrativas nela contidas. A suposição, inclusive, é que o autor procura grafar, nos contos, expressões próprias da cultura local, do Baixo Amazonas, inserindo marcas da oralidade regional e é esse processo que mais interessa na análise.

Corroboramos com Hall (2006) quando afirma que identidades são arquitetadas dentro e não fora do discurso, dado que carecemos apreendê-las como determinadas em locais históricos e institucionais característicos, na essência de concepção e técnicas discursivas específicas, com estratégias e iniciativas específicas. Outrora, se a identidade é construída por meio de discursos históricos, como identificamos na poética de *Várzea e Terra Firme*, o discurso e a fidelidade lexical ante a mostra da realidade estão encadeados com fidedignidade na literatura do autor popular. Para essa verificação, sublinhamos o pressuposto da compreensão do processo de construção da identidade como princípio intrínseco de vivência, de ação expressa em discurso. Assim, admitimos que o processo de construção de identidade dentro da obra de Tonzinho se encontra tecido nos relatos de contos, tendo em vista a valorização do contexto do ribeirinho regional.

Aqui, para inserirmos na análise a questão dos Estudos Culturais, faz-se necessário explicitar o que é cultura. De maneira bem objetiva, entendemos cultura como um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes de determinado povo, os quais o diferenciam de outrem enquanto grupo social. Assim, cultura é “tudo aquilo que caracteriza uma população humana” (SANTOS, 1987, p. 11). Concordando com Santos (ID., op. cit.), Cuche (1999) enfatiza a relação da sociedade com a cultura e aponta que tal relação sedimenta um “caráter distintivo da espécie humana, sendo a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, uma totalidade ao longo da história” (p. 21). Disto entende-se que cultura é a precipitação da expressão da vida social do coletivo perante si mesmo, ou seja, perante a sociedade ou o grupo social.

A partir dessa orientação teórica, surgiram conceitos subjacentes no âmbito dos Estudos Culturais (EC) que analisavam em que medida poderia haver traços que tornam culturas semelhantes ou dessemelhantes, ou seja, análogas na sua diversidade. Analisavam ainda como seria possível observar

culturas parecidas se estas eram moldadas segundo muitas dimensões (a saber: política, econômica e social). Essa era uma questão a ser pensada diante do que os EC estavam buscando enquanto movimento que visava fazer investigações voltadas para a semelhança intercultural.

Os EC surgiram para romper barreiras e mostrar horizontes sobre reflexões ponderadas em razão de culturas modernas e pós-modernas (HALL, 2009), dado que importantes são as rupturas expressivas sobre fluxos de pensamento, os retrabalhos sobre as constelações articuladas e os reagrupamentos de amplas gamas de premissas e temas. Ademais, em se tratando dos EC, a cultura é elemento importante para a compreensão da identidade porque se mantém em transformação devido a fatores e cenários de reconformação, tornando-se híbrida. Hall (2009) nos apresenta a importância da construção da identidade, segundo ele, “porque identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos, no interior de formações e práticas discursivas explícitas” (ID., *op. cit.*, p. 109).

Partindo-se dessa conjuntura, temos que a cultura amazônica é refletida na obra de Saunier e nos oportuniza verificar elementos do léxico e da semântica presente nesses escritos, além de viabilizar a literatura enquanto ferramenta da prática de vida, dimensionando amazonidades de modo amplo. Trata-se de um léxico-semântico que integra e contribui para a formação identitária e cultural do povo do Baixo Amazonas. Assim, identidade e cultura são compreendidas como dimensões históricas e mediadas por processos de valor intrínseco, imaterial e simbólico para o regionalismo. São dimensões mostradas por meio de crenças, atitudes, valores e ideologias que matizam a concepção da língua.

Para abordar conceitos de identidade e cultura seguimos do preceito de que identidades são formadas a partir e na cultura em que estamos inseridos. No momento em que assumimos determinados conjuntos de práticas e pensamentos, reproduzimos especificidades de grupo, passando a considerar indivíduos proximais ao “nosso grupo”. Assim, vemo-nos como um dos membros junto a nossos vizinhos, aceitando-nos mesmo que em parte e de modo inconsciente como pertencentes a um conjunto humano singular. Entretanto, hoje constituímos um mosaico identitário, ou seja,

somos formados por elementos constitutivos predominantes e com relação direta com o ambiente habitado.

Dessa forma, Hall (2003, p. 49) expõe que “a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais e generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação [...]”. Seguindo esse pensamento, afirmamos que na obra *Várzea e Terra Firme*, de Tonzinho Saunier, podem ser apontados traços das intenções de Hall (2003), na medida em que não observamos o léxico ribeirinho como forma dominante, mas como um relevante elemento de construção da identidade amazonense.

Hall (2003, p. 50) assinala que “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Na configuração, percebe-se que o glossário presente na obra de Tonzinho insinua a importante parte da construção da identidade por meio do discurso. Porquanto, é interessante afirmar que a cultura abrange ampla gama de realizações materiais e aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial.

Sob essa perspectiva, “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2006, p. 108). Interpretando a afirmação, cabe destacar que o conceito de identidade vem se modificando com as mudanças estruturais da sociedade, principalmente mediante o processo de globalização, que enaltece o afrouxamento de laços imaginários que ligam cidadãos a determinados territórios e simbologias nacionais.

A partir da abordagem, temos que a identidade é uma construção dada por meio de crenças e simbolismos relevantes em contato com o outro. É importante ressaltar que o contato com o outro culmina em processos de mudança, na medida em que identidades são formadas por circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas. Bosi (1992, p. 16) ressalta que a “[...] cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Pela perspectiva, a cultura

em determinada sociedade é questão de consciência social, a entrelaçar-se com presente e futuro, segundo ações modificadoras pessoais e institucionais.

Em Saunier, o processo de construção da identidade ribeirinha constitui-se por meio da narrativa abordada pelo autor. O autor subsidia a construção teórica na medida em que compreende a ideia de identidade estabelecida pela diferença (SILVA, 2014). E assim a identidade necessita de marcação relativa. Por meio de sistemas simbólicos, excludentes ou não ante demais identidades, pode-se sublinhar uma identidade e se estabelecer diferenças. A significação identitária cerca-se de nuances em face aos grupos identitários aos quais se liga. Nesse sentido, *Várzea e Terra Firme* traz rico conhecimento sobre o léxico parintinense e apresenta uma proposta de vocabulário para pensarmos a identidade regional.

Há dois fatores, para Saunier, que compõem o cenário dos modos de falar amazonense: a i) influência nordestina e a ii) indígena. Diante dessa conjunção, Freire (2004) enfatiza que o português é uma língua hegemônica no Amazonas há 150 anos. Ou seja, especificações do vocabulário ribeirinho em contato com outros povos contribuíram para o surgimento de um léxico específico, oriundo de vivências e características próprias da região (PINHEIRO, 2014).

Cumpri (2012) enfatiza que o léxico é uma maneira de registrar o conhecimento do universo e se caracteriza por ser um sistema aberto, a englobar o patrimônio vocabular de determinada comunidade linguística ao longo de sua história, constituindo-se enquanto tesouro cultural abstrato. Assim, o léxico vem a ser um conjunto de palavras que pertencem à determinada língua e quando essas palavras constituem um texto, oral ou escrito, passa a chamar-se “vocabulário”.

Entendemos que comunidades amazônicas tendem a se utilizar de vocabulários adaptados, tendo em vista seus domínios do léxico e suas modificações constantes e complexas, sendo novas palavras inseridas com frequência. E essa criação de novas palavras gera oscilações entre paradigmas relacionais de “certo” e “errado”, “bem” e “mal”, criando tabus linguísticos.

No contexto da semântica como ciência que engloba o estudo de significados de palavras, temos que tratar de um ponto de reflexão que traz aplicações sobre determinado cenário social, responsável por modos individuais e aplicações simbólicas e usuais da fala. Porém, o campo semântico diz respeito a um conjunto de construções em que uma mesma palavra pode ter significados diversos, e isso vem a depender da plausibilidade na qual foi inserida, bem como da influência que receberá de outras palavras.

Seguindo esse raciocínio, uma mesma palavra pode ter mais de um significado no mesmo texto e isso se mostrará mediante ela for empregada. No que concerne ao campo lexical, palavras que pertencem à determinada área do conhecimento irão possuir significância isolada. Por exemplo, as palavras “personagem”, “palco”, “figurino”, “expressão” e “maquiagem” parecem pertencer ao campo constitutivo da área do teatro e nele possuem alto significado, assim como o campo lexical de uma comunidade amazônica traz consigo sua própria riqueza cultural, sendo o acervo do léxico repassado de geração a geração.

A partir da ideia de preservação lexical — se assim podemos inferir para evitar que o léxico ribeirinho parintinense presente na obra *Várzea e Terra Firme* se estagne — concluímos por ora que o trabalho de Saunier fomenta dados socioculturais e suscita, no limite, pontos lexicais importantes.

LÉXICO E SEMÂNTICA PRESENTES NOS CONTOS

Marcas identitárias de ribeirinhos foram preservadas a partir do momento em que Saunier, ao historiar seus contos, utilizou a linguagem nativa e introduziu expressões pertencentes ao conjunto lexical usado por essa população. O léxico presente nos contos foi visto conforme glossário da obra. O significado foi comparado com a obra de Freire (2012), *Amazonês*, para dar suporte e ser aplicado segundo teoria referendada. Em seus contos, Saunier narra episódios típicos interioranos relacionados com a realidade ribeirinha. Festas, credences, tradições, costumes e mistérios do contexto dos

povos originários da Amazônia. São fatos cotidianos comparados e analisados.

No conto *O Bananal*, são descritos utensílios dos quais caboclos “que se prezem” devem possuir, tais como “tarrafa, espingarda, canoa, terçado” (SAUNIER, 1990, p. 22). Utensílios e ferramentas, diz o autor, “caboclos trabalhadores têm”. Coube assim, via o livro, identificar, selecionar e atribuir significados àquilo que Saunier aponta serem itens de incorporação própria e possível ao léxico-semântico ribeirinho. A construção é encontrada nos contos de *Várzea e Terra Firme*. O intuito é apontar palavras e expressões históricas, tendo em vista que a língua é fenômeno vivo e está em evolução. Nesse caráter, a própria língua, em suas nuances, tem de ser valorada enquanto ato de recuperação histórica e conjunto de expressões próprias de cada comunidade.

A língua é uma marca identitária, é um índice implicado mediante a valorização do patrimônio linguístico regional (FREIRE, 2012). Assim, representa um ato de resistência da literatura de Saunier, por meio de *Várzea e Terra Firme*, trazer evidências e relevâncias sobre a fala cabocla nas entrelinhas do seu texto. Assumimos que, do léxico encontrado na obra, podemos destacar: *acauã, alguidar, arreios, batê, bater o barro, caboca, cadilho, caiçuma, chegô, cuchichando, cuirão, cumo, cunhantain, cuntá, cuntô, danier, dengosa, dotôra, embiara, encante, enganá, esguelho, fazê, fio, fogosa, fugosa, gita, guariba, home, ilharga, escolheu, escondendo, iscruto, marupiara, mundé, nuite, num, passu, pauta, samaumeira, sapo, sinar, sirviço, temo, tiremo, tudas, tupé de arumã, vamo, vendê, vilhaco, vu, zolho*.

E para cada uma delas supomos um significado não restritivo, haja vista que, como mencionado anteriormente, uma mesma palavra pode ter várias significações, variando de microrregião amazônica para microrregião amazônica. Até mesmo há a possibilidade de algumas delas estarem em desuso ou terem sido substituídas no presente por outras com similar carga semântica. Vejamos, assim, uma por uma de suas reentrâncias.

Acauã: pequeno gavião da família dos falconídeos. Na mitologia, é considerado portador de azar. O canto se assemelha a uma risada, dando, devido a superstição, desequilíbrio nervoso na pessoa que ouve, principalmente se for mulher.

Alguidar: vasilha de barro usada no interior como bacia para lavar louça, peixe, guardar comida, bebida, inclusive armazenagem e fabricação do tucupi.

Arreios: materiais, instrumentos de pesca que o pescador carrega.

Batê: (bater) designação que os ribeirinhos dão para a relação sexual.

Bater o barro: jogar a cabocla no chão e em seguida ter relação sexual à força.

Caboca: mulher.

Cadilho: tigela que recebe a seiva da seringueira.

Caiçuma: sumo da mandioca, exposto ao sol para perder a toxidez. Como bebida, é misturada com farinha ou beiju.

Chegô: (Chegar) referente a “chegou”.

Cuchichando: cochichando, falando baixo.

Cuirão: caboclo engraçado, engenhoso, velhaco.

Cumo: como.

Cunhantain: (cunhantã) vocábulo Tupi que quer dizer menina. Existem variações: cunhampuca: moçoila, mulher que desabrocha; cunhantaí: menina impúbere.

Cuntá: (contar) referente a “contar”.

Cuntô: (contar) referente a “contou”.

Danier: referente a “Daniel”.

Dengosa: faceira.

Dotôra: referente à “doutora”.

Embiara: caça que se matou para comer, presa de caça, pesca ou guerra.

Encante: encantamento.

Enganá: (enganar) referente a “enganar”.

Esguelho: olhar por baixo e de lado, que identifica vontade de amor entre os caboclos.

Fazê: fazer.

Fio: (confiar) referente a “confio”.

Fogosa: atraente, bonita, uma pessoa fogosa, carismática. Já no dicionário Houaiss significa aguardente de cana, cachaça. Percebe-se a distinção no significado, ou seja, assim como muitas palavras nós

percebemos que seu significado se cristalizou. Neste caso, é possível verificar como a mesma palavra ganhou um novo significado e é uma marca muito forte no linguajar do parintinense.

Fugosa: variante de fogosa.

Gita(o): pequeno(a) na linguagem cabocla.

Guariba: espécie de macaco.

Home: homem.

Ilharga: ao lado.

Iscolheu: (escolher) referente a escolheu.

Iscondendo: (esconder) referente a escondendo.

Iscruto: escroto, malvado, chato. Quando falado de forma arrastada, a palavra tem sentido positivo.

Marupiara: senhor da sorte, pessoa afortunada para quem tudo dá certo, feliz no amor, na caça, na pesca.

Mundé: espécie de armadilha ou local onde o caçador ou pescador espera a presa para abatê-la.

Nuite: noite.

Num: não.

Passu: (passar) referente a passou.

Pauta: nome que o caboclo dá a pacto.

Samaumeira: árvore muito grande da várzea e uma das maiores da floresta da Amazônia.

Sapo: órgão sexual feminino.

Sinar: referente a sinal.

Sirviço: referente a serviço.

Temo: (ter) referente a temos.

Tiremo: (tirar) referente a tiramos.

Tudas: todas.

Tupé de Arumã: arbusto da família das marantáceas. A casaca das hastes fornece bom material para tecer paneiros, cestos, esteiras.

Vamo: (ir) referente a vamos.

Vendê: vender.

Vilhaco: velhaco, desconfiado.

Vu: vou.

Zolho: olho.

Na configuração, a literatura promove duas práticas relevantes: a leitora e a escrita, sendo que relações entre pensamento e ação ou entre teoria e prática são postas como dimensões de reflexão porque se relacionam diretamente a formas diárias de agir. E se discutimos ser a proeminência da literatura pressuposto de contribuição para o exercício de cidadania e o ato de exportar saberes relevantes, nesse momento envolvemo-nos ainda em compreensões sobre paradigmas, em contextualizações que apontam para uma situação controversa, que mostra a escrita baseada em um léxico não restritivo, marcado na literatura amazonense.

O reconhecimento identitário dá-se ao valorizar o léxico presente na obra de Saunier porque contribui para entendermos quem somos, como somos e de onde vivemos, além de como falamos e quais expressões utilizamos, inclusive vestimentas e alimentação que nos compõem e supõem a nós como pertencentes a determinada região. A figura do poeta e escritor amazonense possui vasto campo de conteúdo, incluindo-se descrições de hábito e costume que constituem a miscigenação do Estado. A pesquisa caminha para a ideia de que multiplicar o conhecimento de viés linguístico e discursivo, assim como sua relação com a construção identitária e cultural, é benéfico e se faz pertinente para ampliar horizontes da pesquisa multidisciplinar.

Levantamos tais palavras que fazem parte do léxico caboclo, da fala ribeirinha e do contexto no Baixo Amazonas e entendemos que elas possuem relevância para a divulgação e propagação de premissas que englobem vastas ambiências amazônicas. Dessa forma, pensamos ter contribuído na abertura de leques de conhecimento sobre dialeto e variação linguística no contexto da cultura dos povos amazônidas e brasileiros.

Ademais, a partir das leituras realizadas, notamos a importância em trabalhar e disseminar a literatura do Baixo Amazonas, tomando como exemplo a obra *Várzea e Terra Firme*. Nela, Saunier expõe importantes temas voltados à cultura e aspectos constituintes de amazonidades, por meio de marcas socioculturais, a construir vieses de identidade das pessoas. Destacamos a protuberância da literatura enquanto prática de leitura e

escrita. Candido (2006) apresenta a literatura ligada a aspectos sociais e culturais de determinado contexto. Para o autor, a arte literária está intrinsicamente ligada a esses fatores, dado que oportuniza o diálogo e a representatividade mimética da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar inseridos na sociocultura amazônica, seus traços e processos identitários de formação, para os pesquisadores, foi de relevância para que se perscrutassem transformações e variações linguísticas do bioma. Nessa perspectiva, notamos o valor de artifícios complexos da linguagem literária regional a partir de análise da língua e seus dialetos. Portanto, ao estudar *Várzea e Terra Firme*, de Tonzinho Saunier, concluímos existem relevantes significâncias semânticas de expressões e palavreados usados no dia a dia de moradores do Baixo Amazonas.

A socialização de saberes constituídos na obra do grande poeta e escritor Tonzinho Saunier foi fundamental para a contextualização de conceitos de identidade e cultura em face a demandas amazônicas. Por isso, parece ser relevante que indivíduos possam conhecer processos de identificação cultural e agregar contribuições e reflexões para estudos futuros mediante a obra citada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renan; CUNHA, Isaías dos Santos da. Inferências sobre o ensino de Língua Portuguesa entre escolares na Amazônia. *Brasíliana: Journal for Brazilian Studies*. Double Issue, Vol. 8 N^{os} 1-2 (2019).

ANTUNES, Irlandé. Gramática Contextualiza: limpando ‘o pó das ideias simples’./ Irlandé Antunes. – 1^a. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Eudoro de Souza. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção “Os Pensadores”).

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis et al. 2^a ed. – editora UFMG – Belo Horizonte, 2013.

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. EDUSC-São Paulo, 1999.
- CUMPRI, Marcos Luiz. *Algumas reflexões sobre léxico e gramática*. *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 41-50, Jan/Jul. 2012.
- FREIRE, Sérgio. *Amazonês - Expressões e termos usados no Amazonas*. 2ª ed. Editora Valer – Manaus, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, 11ª edição. Trad. Tomas Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro, DP&A editora, Rio de Janeiro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro – 8. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidade e Imediações Culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resenda et al. 1ª ed. Atualizada. Editora UFMG - Belo Horizonte, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PINHEIRO, Miriam da Silva. *O Léxico Ribeirinho Presente na Poética de J.J de Souza*. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica, 2014.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. Editora brasiliense, 1987.
- SAUNIER, Tonzinho. *Várzea e Terra Firme*. Edições Parintitin, Manaus, 1990.
- SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. – Petrópolis, Vozes, RJ, 2014.

A INFLUÊNCIA DO DIALETO *HUNSRÜCKISCH* NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO MUNÍCIPIO DE PARAÍSO DO SUL

Carina Dorneles Gomes

INTRODUÇÃO

A língua se apresenta intrinsecamente multifacetada, traz uma marca de variações que se dão no âmbito do espaço geográfico, das diferenças e das camadas socioculturais. Uma língua, seja qual for, é a interposição pela qual tudo passa de uma geração a outra, pode-se dizer que é o suporte da cultura de um povo. Assim, tem um índice altamente relevante no processo de escolarização das pessoas, haja vista que é ela que assegura a identidade de um povo. É pela língua que se dão, por exemplo, as relações de poder e dominação, estigmas e preconceitos, assim como é com ela que o indivíduo constrói seu lugar na sociedade, e também através dela é excluído de certos ambientes sociais.

A língua portuguesa é ensinada nas escolas do território nacional como língua materna. Entretanto, para alguns, essa realidade não condiz com aquilo que vivenciam, uma vez que possuem a língua portuguesa como segunda língua, é o caso dos descendentes de imigrantes. Os imigrantes para cá vieram estimulados pelo império e pela esperança de uma vida melhor. Aqui, no país, construíram suas famílias, moradias e comunidades e enfrentaram inúmeros desafios a começar pela comunicação com os habitantes que já viviam no Brasil. Como decorrências desse processo surgiram comunidades bilíngues, nas quais os moradores falam a língua original de seu país de origem e tiveram que aprender o português.

A comunidade alemã da região de Paraíso do Sul, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, motivadora deste estudo, conserva em casa, na sua grande maioria os hábitos e costumes da Alemanha e, sobretudo a fala de seu país de origem: a língua alemã. Esse

falar típico da região de seus antepassados lhes garante certo sentimento de pertencimento étnico. Contudo, ao chegar à escola, deparam-se com o desafio de somente poderem falar e escrever a nossa língua portuguesa. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais complexa, uma vez que os alunos tendem a transferir o conhecimento sintático, fonético, fonológico e lexical da língua alemã para o português.

No dizer de Cagliari (2009, p. 67), “a linguagem humana tem como função ser comunicativa”, por isso, esta pesquisa busca investigar em textos de alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Afonso Pena, localizada no município de Paraíso do Sul - RS casos específicos que acarretam a aprendizagem de língua portuguesa por alunos de origem étnica alemã e que possuem a língua portuguesa como segunda língua. O objetivo é analisar qual a influência da etnia alemã no desempenho ortográfico de alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio. Busca-se ainda averiguar quais os fatos observados que diferenciam e/ou evidenciam a confusão entre língua materna e língua portuguesa. Com isso almeja-se descobrir quais os erros ortográficos mais recorrentes e quais fatores favorecem que o mesmo ocorra, além disso, tentar-se-á, a partir da análise dos dados obtidos, sugerir uma atividade que favoreça a compreensão e assimilação desses fatores.

O presente estudo foi subdividido em cinco momentos. Inicialmente um tópico considerando os aspectos históricos e geográficos, culturais e sociais do município de Paraíso do Sul.

O segundo momento aborda questões da escrita, fonética e sistema ortográfico. Em seguida, um pouco de como é a alfabetização de alunos com “background” alemão. Adiante, abordaremos questões relativas às dificuldades de aprendizagem e alfabetização de língua portuguesa por esse tipo de alunado.

MUNICÍPIO DE PARAÍSO DO SUL

Conforme dados do Museu Municipal de Cachoeira do Sul, para expandir a colonização do sul do Brasil, o governo da província resolveu

criar a colônia de Santo Ângelo para abrigar os colonos alemães. Há controvérsias sobre a data exata da chegada dos imigrantes, mas considera-se que os primeiros alemães chegaram em 1857 ancorando às margens do Rio Jacuí. A primeira decepção do grupo imigrante foi logo no desembarque, uma vez que o galpão do imigrante que lhes tinha sido prometido para abrigar-lhes não estava pronto, e estes se viram largados à beira do rio somente com seus pertences.

Provavelmente aborrecidos, os alemães tiveram mais um desapontamento, quando viram que estavam em uma região que era cercada de montes e terras sem nada, além de floresta. Os imigrantes, entretanto, foram em busca de local adequado para abrigar-se, subiram o morro e passaram para o outro lado, avistaram um local plano, verde e lindo. O qual, segundo Werlang (1995, p. 42), disseram em alemão: “Das ist wirklich ein Paradies”- isto é um verdadeiro paraíso. Ali se estabeleceram, formaram a comunidade denominada Paraíso. Em 1940, o local passou a se chamar Marupiara, passando a ser Paraíso do Sul em 1959.

Na estrada de Cachoeira do Sul a Agudo, nas proximidades do Arroio da Porta, surgiram residências e estabelecimentos profissionais típicos da colônia, este local recebeu o nome de Rincão da Porta. Segundo Rohde (2013) muitos núcleos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina ali se fixaram ao redor da igreja em Paraíso. No Rincão da Porta, conforme o mesmo autor, o crescimento do povoado foi motivado pela presença da escola e de uma importante casa comercial.

A escola criada em 1931 por moradores da comunidade; denominou-se, conforme aponta Rodhe (2013), Colégio Brasileiro Alemão. Era um educandário particular e funcionou até a década de quarenta. Foi esse o núcleo originário da atual Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Afonso Pena, educandário onde se realiza o presente estudo.

No mês de maio de 1988, um plebiscito aprovou a emancipação do município de Paraíso do Sul, unindo os distritos de Rincão da Porta e Paraíso do Sul. Assim, ficou estabelecido que a sede do distrito Rincão da Porta passaria a se chamar Paraíso do Sul, e o distrito de Paraíso do Sul passou a se chamar Vila Paraíso.

O município de Paraíso do Sul localiza-se na região central do estado Rio Grande do Sul fica a cerca de 220 km da capital do estado e possui atualmente, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), população etnicamente composta por descendentes de alemães, portugueses, italianos e africanos. Com uma população atual de 7.336, a maioria homens com a faixa etária predominante de adultos entre 20 e 59 anos. Dados extraoficiais indicam que 75% da população fala um dialeto da língua alemã como língua materna, sendo possível encontrar pessoas mais idosas que sabem falar somente esse dialeto. Na localidade, a maior parte da população reside no interior e possui como atividade econômica a produção de fumo.

O educandário que origina este estudo localiza-se na sede do município, conta atualmente com aproximadamente 400 alunos e atende educandos a partir dos seis anos de idade até os sessenta e quatro anos. Destes, a maior parte está no ensino médio politécnico, sendo 195 alunos nesta etapa de ensino. A maioria dos estudantes da escola é oriunda do interior do município, bem como de origem étnica alemã.

FALA, ESCRITA, FONÉTICA E SISTEMA ORTOGRÁFICO

Para Neves (2012), a linguagem possui força dominadora para criar sua verdade, tendo um poder único e particular que é diverso do poder que qualquer outra coisa possa ter. Infere-se que a linguagem possui supremacia sobre as outras áreas. No mesmo enfoque, Antunes (2009) sentencia que a linguagem é mediadora e expressão entre a identidade e cultura de um povo, sobretudo a linguagem verbal. Contudo, convém lembrar que a mesma autora destaca que o fenômeno linguístico é algo complexo e multifacetado. Assim, admite-se que a linguagem é algo que possui a capacidade de ser autônoma e ao mesmo tempo ir construindo-se com o passar do tempo.

A linguagem é utilizada nas mais variadas situações, sejam elas orais ou escritas. De acordo com Pacheco (2008, p.1) “a capacidade comunicativa oral é inata ao ser humano”, ou seja, o homem alarga essa competência sem a necessidade de um ensino normatizado. Isso implica aferir que, mesmo

sem ir à escola, o homem terá aptidão de desenvolver a oralidade. Pode-se afirmar que a linguagem falada é a linguagem primária, é a natural, pois é adquirida espontaneamente nas relações sociais do dia a dia, como no diálogo em casa com os familiares ou numa roda de amigos. Outro aspecto que confirma essa primariedade da oralidade é o fato de que a humanidade falou durante milhares de anos antes de escrever.

A língua é uma maneira de pertencermos a determinados grupos, segundo Antunes (2009, p. 23) “a língua que falamos deixa ver de onde somos. De certa forma ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupos pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades”, ou seja, pela língua que falamos somos apresentados aos outros, despontamo-nos por aquilo que falamos.

Para Higounet (2003, p. 10), a escrita é tão importante para a civilização que pode até mesmo servir como definição da própria civilização, uma vez que, segundo o teórico, a civilização está dividida entre “antes e a partir da escrita”. O autor ainda define a escrita como um acontecimento social. Uma das hipóteses para o aparecimento da escrita foi a necessidade do homem de representar a língua falada, ou seja, a escrita seria uma forma de afixar a linguagem, para que esta não se esquive. Essa teoria é intensamente amparada pelo princípio que está no sistema alfabético: a representação gráfica dos sons de uma dada língua. Depois da invenção do sistema alfabético, de acordo com Kato (2005), nenhuma outra invenção significativa aconteceu na história da escrita, mesmo com todas as variedades de alfabetos no mundo.

A escrita, segundo salienta Neves (2012), consegue sacramentar a individualidade da linguagem, sua eficácia e poderio. Por muito tempo, conforme revela Kato (2005), a escrita foi vista como algo suscetível de falsificações e não era tida como fonte confiável. Conforme a autora, até mesmo Platão atribuiu insuficiência a escrita e somente no século II os Irineus propuseram a escrita como suporte à tradição oral. Mas foi com a reforma de Lutero que a escrita passou a ter prestígio momento em que a bíblia foi postulada como fonte exata e, o domínio oral passou a ser contrariado. A partir daí a leitura da escrita foi vista como fonte de

sabedoria elementar e a escrita passou a ter no entendimento de Ehrlich *apud* Kato (2005, p. 34) “acúmulo de conhecimento organizado”.

Contudo, cabe reconhecer que a “fala e a escrita se interpenetram” (BAGNO, 2013, p. 13). A fala é mais livre, descontínua e independente, enquanto a escrita é adquirida em um processo lento e árduo de internalização de sistemas e regras próprias. A escrita é uma atividade de expressão na qual ocorre a manifestação verbal das ideias, crenças e finalidades gerais que almejamos compartilhar com alguém, e, assim, de alguma maneira, interagir. Isso se deve ao fato de que a fala e a escrita são, conforme Kato (2005) isomórficas, ou seja, a escrita tenta simular a fala e esta, por sua vez, tenta aparentar a escrita, ambas obtêm êxito, porém de maneira parcial.

Assim, percebe-se que há semelhanças e diferenças nas duas “linguagens”; para Bagno (2013), existe muito mais semelhanças do que diferenças entre escrita e fala: fala e escrita diferenciam-se somente quanto às condições de produção. Kato (2005) acrescenta que, além disso, as diferenças são ocasionadas pelos usos da linguagem.

Essas variações são causadas por diferentes fatores, desde as condições sociais, escolaridade, gênero até modalidade de linguagem utilizada. Afora isso, “a fala é produzida e revisada ao mesmo tempo, ao vivo em alto e bom som, enquanto a escrita permite que a produção e revisão ocorram em momentos distintos” (BAGNO, 2013, p. 68).

Conforme Kato (2005), a escrita passou por várias etapas evolutivas até chegar à fase alfabética. De acordo com a teórica, os desenhos do homem pré-histórico tinham a função de expressar suas ideias, essa era a fase pictográfica. A mesma autora revela que, por volta de 3100 a.C os logogramas, desenhos especiais também chamados ideogramas, perderam traços representativos das figuras retratadas, ao longo de seu progresso e tornaram-se uma simples convenção de escrita. Segundo a linguista, os logogramas já tinham valor linguístico de palavra e teriam relação direta com a fala. A escrita logográfica tomava a palavra como menor unidade de representação e para cada palavra um símbolo apropriado. Silva (1981) assegura ser possível formular uma escrita com a menor parte da fala: o som. A autora salienta que “se o sistema representa todas as diferenças

físicas do som da fala, temos uma escrita fonética” (SILVA, 1981, p. 13). É nesse momento, para Gelb *apud* Kato (2005), que a foneticização da escrita começa.

Os fenícios, segundo Kato (2005), aproveitaram o conhecimento dos logogramas e foram precursores no nível silábico, extraíram os 24 símbolos da complicada escrita lexical-silábica dos egípcios e formaram o silabário. Este sistema adotado pelos fenícios era constituído somente pelas consoantes. Tomando emprestado o sistema fenício, os gregos compuseram a base de sua escrita, porém introduziram nesta a colocação da vogal após a consoante. Surgiu assim, a escrita alfabética, por volta do século X a.C.

Ohman (1974, *apud* Kato, 2003, p. 16) destaca que “a invenção da escrita alfabética é uma “descoberta”, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua”. O sistema ortográfico pretendia, de certo modo, substituir a corrente sonora, logo a primeira intenção, de acordo com Kato (2005) era um alfabeto de caráter fonético, que pudesse codificar a linguagem falada, ou seja, substituir a corrente sonora. Entretanto, as línguas se alteram com o tempo e como consequência dessa mudança as línguas também apresentam variações dialetais que afetam a escrita. Assim, não se pode afirmar que o alfabeto dá conta de tudo àquilo que a fala produz, uma vez que as diferentes variações de pronúncia e estilo interferem na linguagem escrita, deste modo, conforme afirma Cagliari (2009) a escrita não é o espelho da fala.

A relação entre fala e escrita é fonêmica, isso porque no entendimento da linguista a escrita somente representa o que ativamente é expressivo, ou seja, a escrita somente representará aquilo que é significativo, deixando de lado o que não é. Outro ponto importante é que há na fala fatos fonéticos que a escrita não consegue representar, como por exemplo, a entonação. A natureza fonêmica da ortografia, assim como a dos sistemas ortográficos de algumas línguas, garante a unidade da escrita. Caso a escrita fosse fonética, isto é, se concebesse exatamente os sons da fala, teríamos uma disparidade tamanha que a unidade da língua ficaria afetada. Isso porque a escrita refletiria a variedade de dialetos, mas também o modo de falar de cada comunidade e de certo modo de cada indivíduo.

Conforme Higounet (2003, p. 59) o alfabeto “é o sistema de sinais que expressa os sons elementares da linguagem”, assim, da notação das palavras o homem passou a notação dos sons. Conforme Silva (1981), a diferença básica entre oralidade e escrita está no elemento condutor da mensagem, sendo respectivamente os símbolos vocais e os gráficos. Desse modo, entende-se que “a forma física do som se relaciona com a letra, forma física da escrita” (SILVA, 1981, p. 10). A autora salienta que o sistema ortográfico é complexo, devido à necessidade de frequentemente recorrer ao ambiente gráfico para descrever os valores dos símbolos.

Desse modo, pode-se dizer que a fonética é uma área da Linguística que estuda os sons das línguas e veem em auxílio para ajudar na representação e assimilação dessas linguagens, pois é ela que vai estudar os sons produzidos pela fala, mesmo aqueles que não são capazes de serem representados na escrita. Segundo Cagliari (2002, p. 37), a fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala. Assim, descreve os sons da fala, dizendo quais mecanismos e processos de produção de fala estão envolvidos em um determinado segmento da cadeia sonora da fala. Conforme o linguista, enquanto a fonética visa descrever os sons, a fonologia interpreta o valor linguístico desses sons dentro do sistema de uma dada língua.

Entretanto, Silva (1981) revela que o sistema fonológico pode incluir traços que não possuem correspondência na escrita. Do mesmo modo, ainda conforme a autora, a escrita pode conter sinais sem equivalência fonológica, como os parênteses, por exemplo. Graficamente a letra possui limites definidos e constitui a menor unidade segmental ortográfica. O mesmo não se pode afirmar sobre o fone, sendo “impossível estabelecer os seus limites quer acústicos, quer articulatórios” (SILVA, 1981, p25). Convém lembrar que em algumas palavras o fone não apresentará representação ortográfica.

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM ‘BACKGROUND’ ALEMÃO

No sentido mais usual, a linguagem é entendida como um sistema de comunicação. É, segundo Cagliari (2009), um jogo com direitos e deveres. É através dela que uma comunidade se compõe, muito embora haja feixes de variações que convivam no mesmo tempo. É a linguagem utilizada para marcar pessoas e classes sociais, ela ainda tem a capacidade de revestir as pessoas com poder, estigmas, preconceitos e fraqueza. Diante disso, uma língua, conforme Altenhofen & Frey (2006), pode ser considerada como “patrimônio cultural imaterial”. Os mesmos autores destacam que muito mais do que regras gramaticais e lista de palavras, a língua é sinal de identidade.

O Hunsrückisch é considerado uma língua de imigração, pode-se assim defini-la tendo em vista que Altenhofen (2007) afirma que língua de imigração é originária em outro país e seu uso é minoritário. Considerada como um patrimônio histórico e cultural do estado do Rio Grande do Sul sob lei nº 14.061 de julho de 2012 a Hunsrückisch é de uso comum entre os descendentes de imigrantes germânicos.

O Hunsrückisch é considerado como

uma variedade suprarregional do alemão falado no sul do Brasil que tem por base um contínuo dialetal formado essencialmente pelo francônio-renano e pelo francônio-moselano, originários de áreas situadas na Renânia Central, e que recebem, no novo meio, uma forte influência do português e de outras variedades em contato. (ALTENHOFEN, 1996, p. 27)

É comum ouvir relatos do aprendizado da língua como sendo através da oralidade, inclusive em alguns casos, os alunos afirmam que “sei como se fala, mas não sei como escreve”. Isso porque o Hunsrückisch tem existência basicamente oral havendo poucos escritos sobre o mesmo. Desse modo, tomaremos como base que o dialeto predominante na região é sim o Hunsrückisch e não o pomerano.

No município em estudo, apesar de bastante utilizada em casa, nas festividades e até no comércio local, o Hunsrückisch não é a língua oficial,

sendo apenas empregada em ambiente familiar e festividades sociais da comunidade. Ou seja, estes estudantes possuem como língua materna aquela que é falada em casa com seus pais, avós e familiares em geral e na escola, aprendem a língua oficial do Brasil.

Conforme Cagliari (2009, p. 16) “todo falante nativo usa a sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado.” Infere-se assim que a comunidade em que estão inseridos os alunos que motivaram esta pesquisa possuem uma língua que é basicamente falada, uma vez que se sabe que há poucos escritos em Hunsrückisch. Isso talvez explique o fato de a maioria dos alunos, tanto de nível fundamental quanto de nível médio, enfrentarem inúmeras dificuldades com a disciplina de língua portuguesa, especialmente com a escrita.

Nas palavras do mesmo autor “um dialeto não é simplesmente um uso errado do modo de falar do outro dialeto. São modos diferentes.” (CAGLIARI, 2009, p. 16). Isso porque a linguagem é um fato no qual há convenções sociais, deste modo as pessoas de cada comunidade falam igual aos seus demais membros. Obviamente há diferenças entre o modo de falar de cada comunidade, mas nenhum desses modos é considerado errado. Sendo assim, pode-se dizer que é natural que haja assimilação da língua portuguesa com a língua materna dos alunos desta escola.

O objetivo do ensino de língua portuguesa, de acordo com Cagliari (2009) é mostrar como trabalha a linguagem humana e os usos que esta tem, pois somos mais do que meros usuários da mesma, uma vez temos a capacidade de jogar com a mesma nas mais variadas situações e contextos nos quais estamos inseridos. Todavia, em uma sala de aula plurilíngue, é necessário que o professor aprenda a lidar com essa diversidade linguística, pois essa diversidade é

sempre um osso duro de roer, porque, além da diferença das formas, há uma valoração social diferenciada recaindo sobre elas: algumas têm muito prestígio social (e constituem aquilo que chamamos de norma padrão), enquanto outras são menos prestigiadas e até ridicularizadas e censuradas. (FARACO, 2006, p. 16)

Admite-se assim que a língua é uma importante forma de inclusão e exclusão social, uma vez que através dela um cidadão pode ser prestigiado por determinada parte da sociedade, admirado pelas demais pessoas ou ser excluído, banido pelo falar “errado”. Todavia, como destaca Bagno (2013), não há línguas que sejam homogêneas, conforme o autor a variedade linguística é um fenômeno universal.

Nas aulas de língua portuguesa na área da linguagem, a escrita tem papel privilegiado, é necessário, introduzir o aluno “no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente” (KATO, 2005, p. 7). Somente assim a escola poderá atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Cabe às aulas de língua portuguesa propiciar a formação de leitores críticos, produtores de textos conscientes que reconheçam a diversidade linguística e cultural. Para Neves (2012), o dever da escola é propiciar a reflexão sobre língua, capacitando os usuários a percepção dos níveis de adequação, conexão e eficiência dos usos, de acordo como cada situação exige. No entendimento da autora, a escola deve refletir a linguagem a partir do seu uso real.

Estes aspectos são assegurados pelos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que propõe a formação integral do aluno e o exercício da cidadania. Assim, é preciso criar condições para que o aluno tome a língua escrita e oral como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva reflexão do sistema e do uso da língua a fim de consolidar os saberes a serem construídos pelo mesmo.

IV LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ALVO DE ENSINO

Com o intuito de examinar a influência da língua materna alemã sobre o processo de leitura e escrita em português brasileiro, a presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Presidente

Afonso Pena - localizada no município de Paraíso do Sul, região central do estado do Rio Grande do Sul. Na região há grande incidência de alunos que falam, em casa, quase exclusivamente o dialeto alemão Hunsrückisch. Esta é uma das possíveis justificativas para que ocorra no processo de transferência do conhecimento fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico do dialeto alemão para a língua portuguesa. Uma vez que as marcas do dialeto permanecem arraigadas em boa parte das regiões colonizadas por imigrantes alemães. Percebem-se essas marcas de várias formas, tanto na escolha de palavras, quanto na sintaxe, mas, especialmente, na pronúncia desses falantes – tanto traços prosódicos como de produção de segmentos fonéticos. Para tal estudo abordou-se alunos do sexo masculino e feminino com idades entre 15 anos e 20 anos. Destes, cerca de 13 identificaram-se como sexo feminino e 19 como masculino.

Dos entrevistados, apenas cinco não se declararam como sendo da etnia alemã, sendo que todos os demais declaram-se pertencentes a esta etnia. Todos os 32 alunos participantes deste estudo faziam parte do primeiro ano do ensino médio da escola. Convém destacar que destes cinco alunos que não são de descendência alemã são os que não utilizam o dialeto Hunsrückisch em casa, tendo conhecimento dessa língua somente através dos colegas de escola.

Assim o corpus dessa pesquisa é composto por 32 textos. O material foi coletado em sala de aula, durante o período das aulas de língua portuguesa. Buscou-se, com este estudo, averiguar quais os fatos observados que diferenciam e/ou evidenciam a confusão entre a língua materna (dialeto Hunsrückisch) e língua portuguesa. Visava-se descobrir quais os erros ortográficos eram mais recorrentes e quais fatores favoreciam a ocorrência desses erros. Tais produções que constituem o corpus desta pesquisa não foram coletadas especialmente para a realização deste estudo, uma vez que foram obtidas durante o período de avaliação final da disciplina de língua portuguesa.

Na análise dos dados coletados, averiguou-se que apenas quatro não possuíam erros ortográficos, assim, esta pesquisadora interessou-se em saber qual a origem étnica declarada por estes estudantes e constatou que dois destes declaravam-se alemães enquanto os outros dois textos eram de

alunos autodeclarados como pertencentes a outra etnia. Nos demais textos analisados, todos apresentaram algum tipo de equívoco ortográfico, que foi devidamente agrupado para melhor proveito deste estudo.

Nesta análise constatou-se aquilo que já era observado pelos educadores da escola: em geral, os falantes deste dialeto eliminam a nasalidade da vogal final de certas palavras, interrompendo a pronúncia da palavra na última sílaba, o mesmo sendo repetido em alguns casos na escrita. Em três textos observou-se a interrupção da palavra sendo eliminada a última letra, pois alguns estudantes escreveram, por exemplo, “cidad”, “dignidad”. Além disso, a maior parte dos textos averiguados apresenta variações quanto ao uso do fonema /s/ e do fonema /z/.

Observou-se a ocorrência das variações de grafema descritas anteriormente nos textos estudados, os quais estão descritos na tabela a seguir:

Tipo de erro/equívoco	Ocorrências
Grafia do Fonema /s/	‘cente’ (sente), ‘cimplificar’ (simplificar), ‘tiverse’ (tivesse), ‘dise’ (disse), ‘tivece’ (tivesse), ‘quizer’ (quiser), ‘encontrase’ (encontrasse), ‘cinsero’ (sincero);
Grafia do Fonema /z/	‘asveses’ (às vezes), ‘talves’ (talvez);

A maior ocorrência de erros deu-se na escrita do fonema /s/. Em casos como na troca de grafia do fonema /s/ em que oito textos apresentaram palavras com esse erro, pode-se atribuir esses erros às várias possibilidades de representação do fonema /s/ em nossa língua portuguesa, como mostra a tabela a seguir:

	SS
	SC

Grafia do fonema /s/	SÇ
	XC
	S

Vocábulos como: *você*, *disse*, *talvez*, e *quiser* foram escritos como: ‘voçe’, ‘dise’, ‘talves’ e ‘quizer’. O fonema /s/ ainda foi suprimido em alguns textos nos quais apareceram palavras escritas com a letra C ‘centé’, ‘cimplificar’ e ‘acédios’. Além desses casos, verificou-se a ocorrência da letra S em palavras como: ‘sedo’, ‘esprementou’ e ‘esluídos’, as quais, na escrita padrão da língua portuguesa, deveriam estar escritas com a letra X.

Na escrita do vocábulo ‘esprementou’, nota-se ainda a redução do vocábulo, no qual o aluno escreveu utilizando uma marca própria da oralidade. Outros vocábulos também foram transcritos com marcas da oralidade e com um processo redução comum na língua portuguesa em quase todos os textos. Demonstrando isso, verificamos a palavra *estava* que apareceu com as variações ‘tá’ ‘teve’ e ‘tava’.

Quanto à grafia do fonema /z/, ocorrências como: ‘asveses’ (às vezes), e ‘talves’ envolvem certa desatenção e até mesmo um caso de arbitrariedade do sistema ortográfico brasileiro. Cabe ainda destacar que em ‘asveses’ há a ocorrência de dois erros distintos: uso da letra S intervocálica para gerar um som de /z/ e uso da letra S em final de palavra. Este tipo de erro é considerado por esta pesquisadora como um erro primário sem uma plausível justificativa para o modo apresentado na escrita dos vocábulos nos textos analisados. Estes mesmos textos também apresentavam erros quanto ao uso das letras *ch* e *x* com escrita de palavras nas quais havia ocorrência do erro/troca de *ch* por *x* e vice versa. Entretanto, esses mesmos erros também foram verificados nos demais textos analisados, os quais apresentavam palavras como ‘enxer’, ‘xamar’ e ‘chaveco’.

Em cinco textos analisados, observou-se duas ocorrências que chamaram a atenção desta pesquisadora: a sentença ‘ganhar doença’ e o vocábulo ‘Brasileiro’, grafado com inicial maiúscula em todas as vezes que apareceu escrito no texto. Note-se que o verbo ganhar foi usado com o

sentido do verbo *ter*, quando o mais comum na língua portuguesa é utilizarmos o *ter* doença ao oposto de ‘ganhar doença’. Já o substantivo brasileiro grafado com inicial maiúscula deve-se ao fato de que em alemão escrevem-se com letra inicial maiúscula todos os substantivos e palavras substantivadas, como no caso, brasileiros. Assim, nesses dois casos, pode-se afirmar que o aluno buscou no dialeto materno subsídios para a escrita em língua portuguesa, podendo-se inferir certa confusão entre os usos das duas línguas (dialeto alemão e língua portuguesa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados expostos e nos resultados obtidos nesta pesquisa, na qual se tentou verificar a influência da oralidade na escrita, através da análise de textos de alunos do ensino médio, os quais em sua maioria falantes do dialeto Hunsrückisch, podemos afirmar que não se confirmou essa hipótese. Como afirma Altenhofen (2004), são frequentes e evidentes os juízos de valor depreciativos sobre as línguas minoritárias e seguidamente uma língua materna minoritária – como nos casos estudados aqui – é culpada pelo fracasso escolar e por problemas de aprendizagem, especialmente da língua portuguesa.

Acreditava-se, por exemplo, que, nos textos analisados, ocorressem trocas, como [k] por [g] e [t] por [d]; o r- forte pelo r- fraco; e processos de dessororização, como [g] por [k] o que não se confirmou. As dificuldades apresentadas na escrita dos alunos que participaram deste estudo apresentaram dificuldades de escrita que são gerais – e normais – no aprendizado da escrita e da ortografia e não algo relacionado diretamente à língua materna desses alunos. Os erros cometidos na escrita tiveram como referência a fala; entretanto, não se pode afirmar que são erros específicos do alunado falante do Hunsrückisch, uma vez que são equívocos cometidos também por falantes nativos da língua portuguesa.

A linguagem escrita da segunda língua – língua portuguesa – deveria mostrar assimilação de alguns aspectos do dialeto Hunsrückisch. Nesta

pesquisa, consideramos os erros apresentados como naturais e pertencentes ao processo de prática da escrita.

Contudo, é importante salientar que os dados aqui analisados exigem aprofundamentos para uma maior colaboração com os estudos acerca do tema, uma vez que os dados aqui expostos referem-se a um grupo pequeno de alunos, e isso pode não condizer com a realidade total da escola onde se realizou a pesquisa.

O que se propõe com este estudo é que ocorra, como sugere Faraco (2006, p. 25), uma “reconstrução de nosso imaginário sobre a língua”, ou seja, que o ensino de língua portuguesa não seja dissociado da sociedade. Deste modo, o estudo dos conhecimentos gramaticais deverá ser contextualizado com a realidade do aluno, para que então venha a fazer sentido na vivência cotidiana e que o aluno verdadeiramente tenha esses conteúdos arraigados.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo* (em alemão e português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes* (alemães) no Sul do Brasil. Disponível em: http://www.iberico-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2014.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. *Análise morfológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11ªed. São Paulo: Scipione, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. *Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?*. Calidoscopio, vol.4, nº1, p.15-26/ abr 2006.
- HIGOUNET, Carlos. *História concisa da escrita*. Parábola Editorial, 2003.
- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: editora Ática, 2005, 7ª edição.
- LUERSEN, Werkhausen Rosane. *A situação de contato Plurilíngue no sul do Brasil*. *Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora. Visões nº.7 - p. 2 - julho / dezembro 2009*.Disponível em: <> Acesso em: 23/12/2013.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PACHECO, Vera. *Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito*. *Revista intersecções*, São Paulo, nº1, ano 1, set/2008. Disponível em: www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/rev_inter_vera_pdf.pdf. Acesso em: 02/01/2014.
- SILVA, Miriam Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: ÁTICA, 1981.

SOBRE O ORGANIZADOR

Graduado em Letras (Língua Vernácula) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, no Centro de Formação de Professores/CFP (2010). Pós-Graduado em Ensino de Português e Linguística/Especialização, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2015). Pós-Graduando em Linguagem e Ensino/Mestrado (Linguagem e Formação Docente), pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Pós-Graduando em Linguística Textual e Ensino/Especialização, pelo Departamento de Letras, Campus de Currais Novos/RN, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Professor da rede privada de ensino do Estado da Paraíba-PB. Professor de Curso de Português preparatório para concursos públicos. Associado ao GELNE (Grupo de Estudos Linguístico do Nordeste) na categoria de socioestudante. Associado à ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Associado À ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística - categoria: sócio colaborador). Associado ao Grupo de Estudos Discursivos - GED da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Atuando em pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Leitura e Escrita, Gêneros do discurso, Formação do Professor, Educação, Ensino de Língua Portuguesa, Círculo de Bakhtin.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Fabio André Coelho

Professor Adjunto de Língua Portuguesa, do Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF - 2018). Doutor em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ-2010/2013). Mestre em Literatura Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ-2005). Tem experiência na área de Letras e outras áreas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, estilística, leitura, produção textual, metodologia de ensino de língua e literaturas, prática de ensino de língua e literaturas e linguística. Professor pesquisador dos Grupos de Pesquisa "Descrição e Ensino de Língua: Pressupostos e Práticas" (CNPq), liderado pelo Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques (UERJ) e Profa. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ), e "Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO)" (CNPq), liderado pela Profa. Dra. Vanda Elias (UNIFESP). Líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas de Linguística Textual (GEPELT/UFF)" (CNPq).

Manassés Morais Xavier

Universidade Federal de Campina Grande - E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br - Doutor e Pós-Doutorando em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7230669265797896>.

Maria de Fátima Almeida

Universidade Federal da Paraíba - E-mail: falmед@uaol.com.br - Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1229756282364483>.

Felipe Augusto de Sousa Sobrinho

Vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: felipesobrinho@live.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5838064138981082>.

Ivana Quintão de Andrade

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF), Niterói, Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SME/SG), São Gonçalo, RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7810063313304874>.

Janine Maria Rocha da Silva

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF), Niterói, Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5052106367828443>.

Mariza Ledjane Alves dos Santos

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de professores-CFP, Brasil. Professora titular da rede municipal de ensino na Escola Municipal Francisco Filgueira Sampaio e rede estadual na Escola de Referência em Ensino Médio de Salgueiro-CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3073772318845327>. E-mail: marizasantos86@hotmail.com.

Maria Nazareth de Lima Arrais

Possui Doutorado e Mestrado em Letras pela UFPB. É professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores- UFCG, e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - UFCG. Tem experiência em Análise Linguística, Leitura, Literatura Popular e Psicossemiótica. Coordena o Grupo de Estudos Discurso, Semiótica e Ensino. É membro do Conselho Consultivo da Revista Acta Semiótica et Lingvistica -UFPB, da Humanidades & Inovação - UNITINS, da Informação e Cultura da UFERSA e Editora-assistente da Revista Linguagens & Letramentos - UFCG/CFP.

Daniele Maria dos Santos

Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE). Graduação. <http://lattes.cnpq.br/9502340759089946>.

Elaine Cristina Nascimento da Silva

Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE). Doutorado.
<http://lattes.cnpq.br/2898599129662523>.

Anderson Ribeiro

Doutor em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2017). Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, SME-VR, Anos Finais), do Ensino Médio (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ) e do Ensino Superior (Universidade Castelo Branco, UCB, RJ). Além das atividades de ensino, atualmente, coordena, na UCB, o Projeto de Pesquisa "Contar histórias: simulacro, interdisciplinaridade e práticas sociais além dos muros da escola". E-mail: anderson_sribeiro@hotmail.com.

Josenildo Barbosa Freire

Doutor em Linguística. Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). E-mail: josenildo.bfreire@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9721560684961428>.

Aline Mara de Almeida Rocha

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG, e-mail: maraline21@gmail.com Currículo [lattes: <https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=7E159A8D32D1B0B B44FEA663BC46F2E5#>](http://lattes.cnpq.br/B44FEA663BC46F2E5#>).

Marcos Antônio da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici. E-mail: marco_sil2@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4104557986540127>.

Lucimara Rothmann

Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: lucimara.rothmann@hotmail.com. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8336381657829854>.

Edimildo de Jesus Barroso Passos

Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: edibarroso@ufam.edu.br. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - FACED/UFAM. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6108843497756882>.

Claudimar Paes de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. E-mail: claudimarpaes@hotmail.com. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9014853105150028>.

Izabel Maria Lopes

Mestranda do Programa de Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa "Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas", do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI. Endereço eletrônico: izabelmslopes@gmail.com.

Renan Albuquerque

Professor da Universidade Federal do Amazonas. Coordenador do Mestrado em Ciências da Comunicação da Ufam. Pós-doutor em Antropologia pela PUC-SP. renanalbuquerque@hotmail.com/ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5718379036623772>

Isaias dos Santos da Cunha

Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Facibra/PR.

Mestre Finalista no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Saint Alcuin Of York Anglican College/Chile. isaiaasantos454@gmail.com/ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1543446035876840>

Carina Dorneles Gomes

A autora é docente da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras com especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa e em Educação para a Diversidade.

