

Língua, Linguagem e Cultura:

diálogos possíveis

Dioneia Foschiani Helbel
Luís Ribeiro Medeiros
Mônica do Carmo Apolinário
Regiani Leal Dalla Martha Couto
(Orgs.)

Língua, Linguagem e Cultura: diálogos possíveis



Pedro & João
editores

Os capítulos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Comitê científico do IV SILLIC

Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural

Prof. Dra. Simone de Jesus Padilha (UFMT)

Prof. Dra. Valéria Viana Sousa (UESB)

Prof. Me. Warley José Campos Rocha (IFRO)

Prof. Dra. Sandra Aparecida Lopes Fernandes Ferrari (IFRO)

Prof. Dra. Rosa Maria da Silva Gonçalves (IFRO)

Prof. Dra. Marcia Leticia Gomes (IFRO)

Prof. Dra. Andreia dos Santos Oliveira (IFRO)

Livro contemplado pelo EDITAL Nº 64 - CGAB/IFRO, de 25 de outubro de 2024, DEPEPSP – Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFRO-*Campus* Ji-Paraná.

Dioneia Foschiani Helbel
Luís Ribeiro Medeiros
Mônica do Carmo Apolinário
Regiani Leal Dalla Martha Couto
(Organizadores)

Língua, Linguagem e Cultura: diálogos possíveis



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dioneia Foschiani Helbel; Luís Ribeiro Medeiros; Mônica do Carmo Apolinário; Regiani Leal Dalla Martha Couto [Orgs.]

Língua, Linguagem e Cultura: diálogos possíveis. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 354p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1744-4 [Digital]

1. Língua. 2. Linguagem. 3. Cultura. 4. Identidade. 5. Leitura. 6. Grupo de Estudos em Leitura, Linguagem e Identidade Cultural – GELLIC. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

PREFÁCIO

Uma das principais características do estado de Rondônia é a sua diversidade sociocultural. Somente entre povos originários vivem aqui mais de trinta etnias, segundo o sítio do Instituto Socioambiental – ISA.¹ Além destes povos, outros perfis socioculturais compõem a população de Rondônia, um estado que também se caracteriza como área de migrações. Entre as décadas de 1970 e 1990, Rondônia tornou-se terra de destino de um dos maiores movimentos migratórios internos no território brasileiro.

Através da implantação de políticas de colonização em áreas periféricas, o Governo Federal retirou populações despossuídas das demais regiões brasileiras, transplantando-as para a porção meridional da Amazônia.

Não sem conflitos, este cenário produziu em Rondônia um espaço de imensas trocas culturais, de modos de vida, de pensamentos, de falas, de sotaques, enfim gerou um “cadinho” onde gradativamente vem amalgamando-se a identidade cultural rondoniense.

No momento em que atravessamos as transitoriedades da modernidade com perdas de identidades e propagação de sentimentos de desterritorializações, é fundamental que pequenos movimentos contrários amenizem os efeitos da escalada de uma cultura planetária, como previu Bauman,² e auxiliem na construção de territorialidades, na valorização de culturas próprias e na geração de sentimentos de pertença.

Rondônia apresenta este panorama de conflitos identitários, ao mesmo tempo que é possível observar localmente a

¹ Dados disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos

² BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

incorporação de padrões sociais mais globalizados, a exemplo da forte utilização de redes sociais. É também possível se perceber manifestações culturais peculiares, algumas geradas no seio da floresta, outras migradas de outras regiões brasileiras. Para ilustrar este último cenário, vale a pena registrar a riqueza de sotaques e de vocábulos presentes na fala do povo rondoniense e que, em si, evidenciam os movimentos e as rotas migratórias responsáveis pela ocupação do território.

Toda essa riqueza cultural aqui encontrada precisa e merece ser pesquisada, compreendida e divulgada como forma conhecer e valorizar melhor a construção social local para desenvolver junto à sua população sentimentos de pertença.

Ainda há poucos registros e estudos sobre o pensamento social rondoniense, sobre os espaços e resultados de trocas culturais, sobre a identidade cultural rondoniense (em franco processo de construção). É imperioso que a Academia, em especial a Universidade Federal de Rondônia - UNIR e Instituto Federal de Rondônia - IFRO se preocupem em desenvolver pesquisas neste campo.

No caso do IFRO, embora seja uma instituição especializada na oferta de ensino profissional e tecnológico, a integração desta categoria de educação com a Educação Básica e a articulação com a sociedade local vem permitindo, ao longo de seus quinze anos de existência, um maior aprofundamento sobre a estrutura socioantropológica da população local.

Atualmente, existem na instituição onze grupos de pesquisa que organizam suas linhas de estudos e investigações em temas relacionados à educação, sociedade e cultura e que se debruçam em compreender melhor o arranjo social local. Um desses grupos de pesquisa é o Grupo de Estudos em Leitura, Linguagem e Identidade Cultural – GELLIC, criado em 2015 e sediado no *Campus* Ji-Paraná.

O GELLIC vem produzindo importantes trabalhos junto aos alunos e alunas do *Campus* Ji-Paraná, desenvolvendo em seu público alvo comportamento sensível e capaz de compreender

melhor a dinâmica das comunidades locais, para então vivenciar de forma mais consciente a sua cidadania. Mais que isto, o grupo de pesquisa tem criado ricos espaços de discussão sobre as questões de linguagem e identidade cultural.

Um exemplo é a realização do Simpósio em Leitura, Linguagem e Identidade Cultural, que aqui apresenta os resultados de sua quarta edição. Frente à oferta escassa de espaços de discussões e reflexões sobre o tema na Amazônia Meridional, o simpósio contribui sobremaneira para trocas de experiências e de saberes entre pesquisadores, professores universitários, professores da Educação Básica, alunos e comunidade em geral.

A cada nova edição, o evento recebe mais e mais colaborações originárias de outros estados brasileiros e até mesmo do exterior, proporcionando aos participantes intensas trocas de conhecimentos. A divulgação dos trabalhos debatidos no evento, como este *e-book*, é oportunidade a mais para socialização de saberes e uma generosa oferta de material específico, necessário àqueles que se preocupam e se interessam em compreender melhor questões relacionadas à leitura, linguagem e identidade cultural dos povos, em especial à identidade cultural rondoniense.

Janina Maria de Paula

APRESENTAÇÃO

O livro *Língua, linguagem e cultura: diálogos possíveis* é resultado de trabalhos apresentados durante o IV SILLIC – Simpósio em leitura, linguagem e identidade cultural. O evento foi organizado pelo GELLIC - Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Ji-Paraná e, nesta edição, propôs discussões acerca do tema *Reflexões e desafios sobre ler e escrever na escola*.

Entendemos que os atos culturais de ler e de escrever constituem uma necessidade criada a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e com os objetos do conhecimento. Assim, uma das funções da escola é criar condições para que todo o alunado, desde criança até os idosos, tenha contato com a leitura e a escrita e vivencie distintas práticas de linguagem com variados gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, os capítulos, resultantes de estudos teóricos e práticos, que compõem essa obra, são alinhavados pelo fio dialógico da linguagem, a partir da ideia de que ela se constitui como elemento que reflete, mas também molda identidades culturais, comportamentos sociais e, acima de tudo, forma a consciência humana. Com ênfase nas relações dialógicas e na ideia de que todo discurso é permeado pela resposta do outro, os pressupostos teóricos da Filosofia da Linguagem, em diálogo com estudos dos campos da Cultura e da Linguística Funcional Centrada no Uso, nos ajudam a compreender os diálogos possíveis entre língua, linguagem e cultura.

O primeiro capítulo, intitulado *O caminho do nosso mundo: uma proposta didática para o estudo da interdiscursividade por meio da literatura no Ensino Médio*, aborda o ato de ler como processo dialógico e de construção de sentidos - um instrumento de emancipação individual e social - e, portanto, fundamental para a formação de indivíduos

críticos e constituidores de sentido no mundo atual. Nesse texto, João Vitor Rangel Miranda apresenta os resultados obtidos na aplicação de uma proposta didática pautada nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos conceitos relacionados à leitura e à construção de sentidos e destaca que a literatura literária favorece a formação de leitores ativos e críticos.

A arte, em sua ampla e variável dimensão, é percebida como mecanismo para minimizar diferenças sociais e étnicas. Essa ideia permeou alguns capítulos desta obra. Em *Reflexões sobre expressões artísticas quilombolas e suas contribuições para a Educação Profissional e Tecnológica*, escrito por Elane Cristina Camilo de Souza e Lediane Fani Felzke, refletimos como as expressões artísticas e culturais das comunidades quilombolas, que constituem elementos tangíveis de uma concepção ontológica de trabalho, podem apontar diversidades, conhecimentos e saberes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Instituto Federal de Rondônia. As autoras exploram a importância das expressões culturais, aliadas à concepção de trabalho, para a identidade e o desenvolvimento das comunidades quilombolas, sugerindo que a formação de professores sensíveis às questões étnico-raciais e culturais e o estabelecimento de parcerias entre instituições educacionais, empresas e comunidades quilombolas são capazes de promover oportunidades de aprendizado e inserção no mundo do trabalho.

No capítulo denominado *Uma negação da canção tal como a conhecemos? Questões sociais na obra de Chico Buarque*, João Vitor Rodrigues Alencar coloca em discussão a formação da canção popular brasileira como uma reunião entre elementos musicais advindos das matrizes africanas e europeias a partir das considerações de Chico Buarque. O autor faz uma incursão sobre as origens de nossas manifestações artísticas e as diferentes questões étnico-raciais que atravessam toda nossa formação social.

O capítulo *Manifestações artísticas e culturais na história e geografia de Rondônia em uma perspectiva decolonial*, escrito por Luciano Ferreira de França e Lediane Fani Felzke, versa sobre a Geografia e a História sob a ótica das manifestações artísticas e culturais de Rondônia em

uma perspectiva decolonial. Amparados na riqueza e diversidade cultural do estado, os autores apresentam manifestações que exibem raízes de resistência à ocupação e à colonização dessa região amazônica. O texto expõe a influência das manifestações culturais rondonienses na construção das identidades regionais e da história local por intermédio de uma abordagem que oferece novas perspectivas para a compreensão da literatura, arte, cultura, folclore, costumes e da identidade rondoniense.

Escrito por Thiago Rodrigues da Rocha e Lediane Fani Felzke, o capítulo intitulado *Interculturalidade e educação profissional e tecnológica: a presença indígena nos Institutos Federais* aborda a marginalização imposta historicamente aos povos indígenas no Brasil, cujos rastros ainda marcam a educação atual, apesar das conquistas da Constituição Federal de 1988. O ponto principal dessa abordagem é compreender como ocorrem os diálogos sobre a interculturalidade nos Institutos Federais. Os autores defendem a interculturalidade como um caminho para o reconhecimento, o respeito e a preservação de identidades culturais, que é cenário do desafio da construção de currículos integradores de saberes tradicionais indígenas com saberes da sociedade não indígena.

As relações dialógicas entre enunciados de diferentes campos da atividade humana e suas implicações ideológicas na dinâmica da constituição dos sentidos dentro e fora do ambiente escolar também foram abordadas por alguns autores. No capítulo *Letramento digital e leituras literárias: contributos dos planos de aulas gratuitos no ensino de literatura*, Danielle Constantino de Lima e Maria Alzira Leite destacam a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar. As autoras evidenciam que a escola, enquanto espaço de práticas de leitura e escrita, não pode desconsiderar o avanço tecnológico que permeia a sociedade e alertam para as fragilidades e os desafios envolvidos na inserção do mundo das tecnologias digitais e da cibercultura na escola.

Eliane Ricarte Rodrigues, Maria Alzira Leite e Geremias Dourado da Cunha apresentam uma sequência didática envolvendo o fazer pedagógico que privilegia o texto injuntivo sob

a perspectiva dos Multiletramentos e da aprendizagem dialógica no capítulo *Multiletramentos e o texto injuntivo: uma sequência didática pautada nos estudos bakhtinianos*. Nesse texto, a teoria bakhtiniana é apontada como possibilidade para se explorar não apenas a diversidade de linguagens presentes na sociedade, mas também para compreender as diferentes formas de interação comunicativa.

Mais adiante, põe-se em discussão as possibilidades de desenvolvimento da capacidade autoral nas crianças no processo de criação de enunciados a partir do estudo de gêneros do enunciado por meio da atividade de estudo. No capítulo *Desenvolvimento da capacidade autoral em crianças do ensino fundamental: contribuições da filosofia da linguagem*, Érika Christina Kohle apresenta uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal para o ensino de atos de escrever, inseridos em situações de criação de enunciados com função social. O texto revela que os sujeitos, ao escreverem em situações reais, o fazem com maior envolvimento e se apropriam das funções da escrita.

Além desses estudos na perspectiva dialógica, alguns capítulos também focam na Linguística Centrada no Uso, cujos princípios podem estar voltados a diversos fatores, entre eles, como entender que a língua é uma estrutura maleável, dinâmica que envolve multiplicidade de atividades sociais e cognitivas do humano.

Nesse viés, o capítulo *Domingou na escola: um olhar sobre a construção à luz da linguística funcional centrada no uso e sobre a sua aplicabilidade no ensino*, de autoria de Ana Clara Nunes Brito e Valéria Viana, apresenta o resultado de uma investigação sobre a formação de *neologismos* com foco no dia da semana *domingo*, em *memes* selecionados da *internet*. As autoras destacam que o neologismo *domingou* é bastante produtivo na língua em uso e acreditam que a abordagem desse tema por meio de *memes* – denominada abordagem neológica memética – é importante para aproximar o aluno da língua em uso, por se tratar de um gênero multimodal bastante presente nas redes comunicativas de crianças e jovens.

Arthur Neves Pereira e Valéria Viana Sousa apresentam uma proposta de ensino-aprendizagem à luz da Linguística Funcional

Centrada no Uso, no capítulo intitulado *A preposição “de” vai à escola: uma proposta de ensino-aprendizagem à luz de um estudo centrado no uso*. Os autores defendem a importância de uma proposta de ensino-aprendizagem que indique caminhos para se trabalhar com a variação e a mudança linguística por meio da relação entre forma e função empenhada pelo contexto de uso e a avaliação empreendida pelos alunos na funcionalidade do item prepositivo “de” quando, por exemplo, exercem a modificação/qualificação dos termos antecedentes e seguintes a ele.

O capítulo seguinte, *O uso dos pronomes “nós” e “a gente” e as suas implicações para o ensino*, de Artur Ezequiel Rodrigues Correia e Valéria Viana Sousa, apresenta uma proposta pedagógica para se trabalhar a língua e, em específico, a classe gramatical *pronomes*, direcionada a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, a partir da expressão *a gente*, muito comum no Brasil. Os autores propõem a utilização da língua em uso, ou seja, a língua utilizada pelos alunos no seu dia a dia, utilizando gêneros variados que circulam socialmente, para possibilitar o desenvolvimento de capacidades linguísticas, tais como as de comunicação e de reflexão.

No capítulo *Elipse: como avaliar uma construção que acontece apenas no encadeamento do discurso?* Elenita Alves Barbosa e Valéria Viana Sousa analisam dados retirados de 12 (doze) entrevistas, sendo seis do *corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista/BA (PPVC) e seis do *corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista/BA (PCVC). Ao discutir como o uso das estruturas elípticas, na intersecção entre forma e significado, existente no encadeamento do discurso, deve ser avaliado na escola, as autoras defendem a ideia de que a elipse é carregada de informatividade, por isso jamais pode ser utilizada na modalidade oral ou escrita, como se não cumprisse nenhuma função no contexto.

No capítulo *Construcionalização lexical: um continuum da variação à mudança linguística no nível semântico*, os pesquisadores Joedson dos Santos Azevedo e Valéria Viana Sousa destacam uma reflexão sobre as habilidades exigidas nos atos de leitura e de escrita de textos com

verbos idiomáticos. Desse modo, os autores demonstraram como os estudos dos verbos sintagmáticos, bem como as expressões idiomáticas, têm implicações para o ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo porque ler e escrever estão para além da simples decodificação, já que o raciocínio crítico e a construção de inferências são exigidos para uma compreensão global da leitura e escrita, como preconizam os documentos oficiais.

Assim, compreender a língua em uso nas situações cotidianas torna-se cada dia mais necessário. Nessa perspectiva o capítulo *O Verbo ver como resposta afirmativa: uma perspectiva construcional da mudança* apresenta uma análise do uso do verbo “ver”, sobretudo no contexto da fala baiana. As autoras Josiane Santos Moura e Valéria Viana de Souza trazem importantes discussões para se pensar como a construção e a re-construção do saber gramatical dos estudantes pode auxiliar o educador a atuar como orientador desse processo, uma vez que o docente provendo de situações reais de uso, a experientiação dos alunos com a língua em sua multiplicidade de formas e funções terá subsídios para sua prática. Dessa maneira, criam-se possibilidades de ampliar o conhecimento linguístico, permitindo que os alunos compreendam que podem adequá-lo a diversas situações de uso, sejam elas orais ou escritas.

Nesse sentido, compreender os usos da língua nos diferentes contextos exige levar em conta os estudos sobre a variação linguística, considerando a interação entre os interlocutores. Nessa perspectiva, as pesquisadoras Maria Alice Linhares Costa, Valéria Viana Sousa e Gessilene Silveira Kanthack organizaram o capítulo *Orações concessivas e ensino: um fenômeno sintático variável*, discutindo a necessidade de repensar o ensino da gramática na escola, verificando os mecanismos necessários para desenvolver competência comunicativa e discursiva nos alunos. As autoras observaram que as atividades propostas instigaram os alunos a perceberem os usos dos conectivos em situações reais de uso da língua, percebendo os efeitos de sentido.

O capítulo *Análise de livros didáticos sob a perspectiva de atividades epi/metalinguísticas* teve por objetivo avaliar a variação linguística

no livro didático. Os autores Eduardo de Araujo Neto, Luciana Matos de Sousa Silva e Mariene Silva Pedreira escolheram como *corpus* de pesquisa a coleção intitulada *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Ormundo e Siniscalchi, indicada aos anos finais do Ensino Fundamental, adotada pela Rede Pública e, em específico, em escolas públicas dos municípios de Tanhaçu, Monte Santo e Vitória da Conquista, na Bahia. A partir da abordagem quantitativa/qualitativa, os pesquisadores observaram que dos 4 (quatro) volumes da coleção analisados, apenas o livro destinado ao 7º ano apresentou um maior número de atividades metalinguísticas. A apresentação dos dados analisados na pesquisa, certamente, contribuirá para a ação de (re)pensar a prática docente no que se refere ao ensino da língua materna, que devem ser pautadas em atividades metalinguísticas e linguísticas, na opinião dos pesquisadores.

Considerando a relevância da variação linguística, sobretudo, na oralidade, as autoras Milca Cerqueira Etinger Silva e Valéria Viana Sousa discutem essa proposta analisando as relações do futuro do verbo *ir*, no capítulo denominado *As variantes perifrásticas de futuro em uma visão funcionalista: como avaliar*. As formas linguísticas empregadas na oralidade compõem a gramática da língua, e, devido à frequência de uso e à convencionalização social, essas estruturas discursivas se integram à vernaculidade escrita. Sendo assim, as pesquisadoras problematizaram a necessidade do reconhecimento das formas perifrásticas de futuro ainda não estão prescritas nos compêndios gramaticais no espaço da sala de aula.

Com esta rica variedade de pesquisas, o GELLIC – Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural, que organiza este *e-book*, espera que as discussões aqui propostas possam promover o fio dialógico entre diferentes interlocutores, pesquisadores e professores, a fim de que a língua, a linguagem e a cultura sejam trabalhadas de forma conectada e dialogada nas práticas voltadas para o centro da escola.

Os organizadores

SUMÁRIO

- 21 **1. O CAMINHO DO NOSSO MUNDO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA INTERDISCURSIVIDADE POR MEIO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**
João Vitor Rangel Miranda
- 39 **2. REFLEXÕES SOBRE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS QUILOMBOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**
Elane Cristina Camilo de Souza
Lediane Fani Felzke
- 53 **3. *UMA NEGAÇÃO DA CANÇÃO TAL COMO A CONHECEMOS?* QUESTÕES SOCIAIS NA OBRA DE CHICO BUARQUE**
João Vitor Rodrigues Alencar
- 67 **4. MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS NA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE RONDÔNIA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**
Luciano Ferreira de França
Lediane Fani Felzke
- 87 **5. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PRESENÇA INDÍGENA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**
Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke

- 99 6. LETRAMENTO DIGITAL E LEITURAS
LITERÁRIAS: CONTRIBUTOS DOS PLANOS DE
AULAS GRATUITOS NO ENSINO DE LITERATURA**
Danielle Constantino de Lima
Maria Alzira Leite
- 121 7. MULTILETRAMENTOS E O TEXTO INJUNTIVO:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PAUTADA NOS
ESTUDOS BAKHTINIANOS**
Eliane Ricarte Rodrigues
Maria Alzira Leite
Geremias Dourado da Cunha
- 139 8. O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE
AUTORAL EM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA
FILOSOFIA DA LINGUAGEM**
Érika Christina Kohle
- 167 9. DOMINGOU NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A
CONSTRUÇÃO À LUZ DA LINGUÍSTICA
FUNCIONAL CENTRADA NO USO E SOBRE A SUA
APLICABILIDADE NO ENSINO**
Ana Clara Nunes Brito
Valéria Viana Sousa
- 183 10. A PREPOSIÇÃO “DE” VAI À ESCOLA: UMA
PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ
DE UM ESTUDO CENTRADO NO USO**
Arthur Neves Sousa Pereira
Valéria Viana Sousa
- 203 11. O USO DOS PRONOMES “NÓS” E “A GENTE” E
AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**
Artur Ezequiel Rodrigues Correia
Valéria Viana Sousa

- 225 12. ELIPSE: COMO AVALIAR UMA CONSTRUÇÃO QUE ACONTECE APENAS NO ENCADEAMENTO DO DISCURSO?**
Elenita Alves Barbosa
Valéria Viana Sousa
- 243 13. CONSTRUCIONALIZAÇÃO LEXICAL: UM CONTINUUM DA VARIAÇÃO À MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL SEMÂNTICO**
Joedson dos Santos Azevedo
Valéria Viana Sousa
- 269 14. O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA: UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA MUDANÇA**
Josiane Santos Moura
Valéria Viana Sousa
- 289 15. ORAÇÕES CONCESSIVAS E ENSINO: UM FENÔMENO SINTÁTICO VARIÁVEL**
Maria Alice Linhares Costa
Valéria Viana Sousa
Gessilene Silveira Kanthack
- 307 16. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS SOB A PERSPECTIVA DE ATIVIDADES EPI/METALINGUÍSTICAS**
Eduardo de Araújo Netto
Luciana Matos de Sousa Silva
Mariene Silva Pedreira
Valéria Viana Sousa

**331 17. AS VARIANTES PERIFRÁSTICAS DE FUTURO
EM UMA VISÃO FUNCIONALISTA: COMO
AVALIAR OS EFEITOS DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA NO ATO DE LER E ESCREVER NA
ESCOLA**

Milca Cerqueira Etinger Silva

Vania Raquel Santos Amorim

Valéria Viana Sousa

347 AS AUTORAS E OS AUTORES

O CAMINHO DO NOSSO MUNDO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA INTERDISCURSIVIDADE POR MEIO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

João Vitor Rangel Miranda

Introdução

A prática didática, primordialmente no atual cenário brasileiro, assume um papel de significativa relevância para as formações docente e discente, devido ao fato de proporcionar o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, possibilitando ao professor a realização de uma análise clara sobre a realidade do ensino, e ao aluno, por meio do próprio educador, a realização de uma análise aprofundada sobre os diferentes contextos nos quais está inserido, tornando-se autônomo e construtor de seu próprio saber (Ribeiro; Guimarães, 2019).

Sob esse viés, a relação entre alunos e professores, segundo Freire (1996), deve ser encarada como dialógica e praticada de tal forma, devido ao fato de que, desse modo, há a possibilidade de ambas as partes crescerem, aprenderem e se desenvolverem um com o outro. Nessa lógica, Paulo Freire ainda defende que o conhecimento se dá através de produção e construção, e não de simples transferência, atitude essa que é muito praticada no âmbito educacional até os dias de hoje, a qual o próprio autor intitulou de “Educação bancária”.

Diante dos expostos, chega-se ao Projeto Integrador (P.I), do primeiro semestre de 2023, uma categoria de trabalho que busca incitar a conciliação entre o aspecto teórico e prático, desempenhando um papel crucial na educação universitária, devido ao fato de que, de forma simultânea, possui a capacidade de integrar os conhecimentos adquiridos ao longo de um curso de

graduação de forma efetiva. Além disso, objetiva propor vivência prática-profissional por meio da aplicação da obtenção de conhecimentos em situações reais. Neste semestre, foi proposto aos alunos de todos os cursos de licenciatura do Centro Univesitário Teresa D'Ávila (Unifatea) o desenvolvimento de um projeto que trabalhasse conceitos relacionados ao quarto objetivo de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), "Educação de qualidade". Estes objetivos fazem parte de uma coleção de 17 metas globais estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 2015, que tratam dos principais desafios de desenvolvimento enfrentados pelas pessoas. Foram criados com o objetivo de promover um apelo global à ação para garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade em todos os meios sociais. Este tema foi proposto com o objetivo de incitar os licenciandos a pesquisarem e a pensarem sobre propostas que podem melhorar a qualidade da educação dos habitantes de sua comunidade, buscando ideias de projetos que visem promover melhorias e inovações, uma vez que a área da educação é o principal meio de convívio profissional dos alunos de um curso de licenciatura.

Sendo assim, para cumprir com tais objetivos, sendo o autor um graduando em Letras pela instituição mencionada e um bolsista da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa Institucional Residência Pedagógica, optou-se por utilizar os espaços concedidos e disponibilizados pela escola concedente vinculada ao programa, para desenvolver a atividade que deu origem ao presente capítulo.

Nesse sentido, entendendo que, no atual cenário educacional, grande parcela das escolas públicas do país se encontram em uma situação de significativos desafios e desigualdades em diversos aspectos, sejam eles infraestruturais, qualitativos, econômicos, curriculares, entre outros, pelo autor residente, foi tomada a decisão de desenvolver e colocar em prática uma proposta didática que abrangesse uma das habilidades mais negligenciadas na formação dos estudantes das escolas públicas durante o Ensino

Médio, a leitura. Nessa ótica, diante dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, são discutidos os motivos que levam a essa negligência e quais os seus impactos constatados a partir da aplicação da proposta desenvolvida.

Por meio desta, buscou-se trabalhar conhecimentos considerados necessários no que tange à prática de uma leitura eficaz e consistente com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, apresentando-lhes os gêneros textuais crônica e canção, textos breves, proporcionando a possibilidade de uma leitura com maior fluidez. A proposta também procurou trabalhar conceitos e temáticas que levassem os estudantes a se sentirem identificados ao contexto social ao qual pertenciam no momento e ao que foi criado nas aulas, contribuindo para o acolhimento de novos conhecimentos.

A relevância do projeto se constitui a partir do envolvimento do residente com os estudantes e seus professores titulares, propondo o auxílio a novas possibilidades de ensino relacionadas ao ensino de Literatura, focalizando o incentivo ao seu estudo de uma forma prática, lúdica e inovadora, além de promover uma fuga a um estilo de relação educacional vertical e unilateral entre o educador e os educandos.

A viabilidade do projeto consiste na percepção de que, após diálogos prévios com os alunos e seus professores, falta a eles um ensino mais prático, dialógico e contextualizado de Literatura que possibilite a criação e o aumento de novas técnicas e práticas de leitura, além de novos repertórios socioculturais, promovendo novos métodos de absorção de conhecimentos necessários para interpretar, analisar e refletir as vastas e variadas informações que possuem e recebem em seus contextos pessoais, sociais e culturais. Para ser um indivíduo crítico e constituidor de sentido na sociedade atual, é necessário desenvolver e aperfeiçoar constantemente habilidades e competências dos mais diversos tipos, principalmente as de leitura, pois a partir dela, torna-se possível estimular e ampliar a criação e a sustentação tanto das opiniões já formadas, quanto das que ainda serão.

No que tange à interdiscursividade, considerada uma propriedade constitutiva da existência do discurso, está diretamente relacionada à leitura e à interpretação de textos, habilidades reconhecidas como práticas sociais que põem em funcionamento as diferentes possibilidades de relação entre discursos. Entender o encontro e/ou confronto entre temáticas é experimentar, como leitor, um trabalho de constituir novos significados àqueles que, até um momento prévio à leitura, já são conhecidos. Realizando, assim, este trabalho linguístico, buscou-se o aproveitamento em sala de suas identidades e ideias, as quais podem enriquecer as aquisições e as concepções coletivas no ambiente escolar, proporcionando aos educandos uma exposição ao já conhecido, mas de forma diferente.

Portanto, este texto contempla as seguintes proposições: Qual o papel da educação na formação de leitores e indivíduos críticos? Como um ensino de Literatura prático, dialógico e contextualizado pode contribuir para tal construção? A aplicação dessa proposta didática pode gerar resultados satisfatórios para ser utilizada como possibilidade a essa formação? Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão de literatura que visa trazer algumas respostas e uma aplicação didática na escola na qual o autor é residente, com o intuito de trazer respostas adquiridas por meio da prática.

O texto está organizado em quatro seções, sendo esta a primeira. A seção 2 apresenta as metodologias utilizadas para atingir os objetivos propostos. A seção 3 apresenta os resultados e as discussões das análises da fundamentação teórica e da aplicação da proposta didática. Finalmente, a seção 4 apresenta as conclusões da pesquisa.

MÉTODOS

Inicialmente, para o desenvolvimento deste capítulo, foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas para buscar referenciais teóricos que trouxessem uma base sólida de conhecimento sobre os

assuntos tratados. Sob esse viés, a revisão de literatura, também chamada de revisão bibliográfica, torna-se imprescindível, devido ao fato de compreender os processos de busca de materiais pertinentes ao tema estudado, visando elucidar o atual cenário das colaborações e dos compartilhamentos acadêmicos relacionados ao próprio e comprovando a relevância do trabalho que está sendo realizado pelo pesquisador (Fonseca, 2016).

Além da revisão de literatura e dos referenciais teóricos encontrados e selecionados para o âmbito prático da pesquisa, para a aplicação da proposta desenvolvida, optou-se pelo método qualitativo. Nesse contexto, as pesquisas metodológicas qualitativas são essenciais para quem quer trabalhar com valores, hábitos, atitudes e opiniões, pois não possuem qualquer interesse com a mensuração de fenômenos em grandes grupos, muito menos com materiais exclusivamente numéricos e estatísticos, tendo a utilidade de entender o contexto no qual algum fenômeno acontece (Turato, 2005).

O primeiro contato entre as partes no contexto da prática ocorreu na primeira semana de junho de 2023. Ao autor, residente pedagógico, foram concedidas 4 aulas de 45 minutos para a aplicação, e essa deveria ser feita durante o Aprofundamento Curricular (AC) Estadual 'O corpo no mundo globalizado', um dos itinerários formativos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baseados no Novo Ensino Médio.

As 4 aulas da proposta deveriam ser ministradas em um espaço de 2 semanas. Por opção do autor residente, foi selecionada uma sala de terceiro ano do Ensino Médio, a qual era formada por 25 alunos. Essa escolha se deu devido à suposta maturidade literária da turma e ao contexto escolar no qual se encontrava no momento, que previa diversas provas de vestibulares no decorrer do ano.

Na primeira aula, de forma inicial, foram explicitadas aos alunos algumas informações prévias referentes às características dos gêneros que seriam trabalhados juntamente com os respectivos autores das obras que seriam apresentadas, buscando a interação mais ativa possível com eles, com o objetivo de trazê-los ao

contexto proposto. Além disso, foram direcionadas algumas perguntas acerca dos temas presentes nas obras que ainda seriam lidas, com o intuito de instigar suas curiosidades e expectativas antes de adquirirem o primeiro contato com as leituras propostas. Esse tipo de abordagem pauta-se nos estudos de Solé (1998), a qual afirma que o professor, antes de acompanhar qualquer tipo de leitura com os discentes, deve proporcionar-lhes um momento descrito pela autora como pré-leitura, o qual, caso seja ministrado de forma eficiente, impactará positivamente na leitura proposta, devido ao fato de suprir, mesmo que de forma ainda superficial, algumas expectativas e curiosidades criadas. Ao fim dessa primeira aula, após todo o diálogo, uma pequena revisão dos conteúdos apresentados foi realizada e, assim, deu-se fim a ela.

Posteriormente, na segunda aula, passadas todas as introduções (contextualizações) necessárias, logo em seu início, para a leitura, foram distribuídas aos alunos as folhas que continham a letra da crônica proposta. A crônica selecionada foi “O fim do mundo”, da escritora Cecília Meireles. Um fato importante a ser mencionado é que, durante a leitura, também em consonância com os estudos de Solé (1998), pequenas pausas devem ser feitas para mediar o acompanhamento dos discentes de uma forma mais coesa e assistida, retomando informações e explicando de forma antecipada dúvidas sutis que, na opinião do professor, podem surgir, levando-os a manterem o foco na temática que está sendo apresentada no texto, atitude que foi colocada em prática. Logo posteriormente à leitura, um debate foi proposto para que os leitores e o aplicador da proposta discutissem sobre o tema e os pontos cruciais para o seu entendimento. Ambos participaram ativamente expondo suas opiniões e destacando a atualidade e a veracidade do assunto em seu cotidiano, além de sua relação com o próprio fato que encerrou a aula em questão.

Dada a continuidade ao planejamento, na aula subsequente, repetindo o procedimento da aula anterior, o residente entregou as folhas com a letra do texto e apresentou a segunda obra que foi selecionada para a aplicação, a canção “Natasha”, da banda Capital

Inicial. Nesse sentido, com o intuito de tornar a aplicação mais lúdica e reter de forma mais prática a atenção dos alunos, o autor e aplicador da proposta, que possui conhecimentos musicais básicos, interpretou por meio de uma breve apresentação em um formato voz e violão a música mencionada. Encerrada a interpretação, chegou-se ao momento de apresentar aos discentes um método muito conhecido e utilizado para a interpretação de textos, principalmente quando um é apresentado de forma simultânea com outro, a interdiscursividade. Apresentado o método, devido ao fato de a canção possuir significativa relação temática com a crônica, o autor propôs aos alunos mais um debate, desta vez, com a intenção de responderem a seguinte questão: Há alguma relação entre os textos? Após a exposição das respostas, as quais se envolveram em um denominador comum relacionado à temática, o ministrante retomou os conteúdos trabalhados e expôs aos estudantes todos os detalhes sobre a interdiscursividade existente entre os textos, parabenizando-os por ter alcançado o objetivo estipulado de forma participativa, o qual era a sua identificação entre a crônica e a canção.

Por fim, na quarta e última aula, chegou-se ao momento dos alunos calocarem em prática os conhecimentos adquiridos durante as últimas aulas. Diante disso, foi proposto a eles uma atividade que consistia em desenvolver uma pequena crônica, cuja extensão deveria se assemelhar ao da crônica que foi trabalhada em sala. Além disso, após a escrita da crônica, os alunos deveriam escrever, logo abaixo, um trecho de alguma música cujo tema se relacionasse com o da própria crônica, a fim de instigá-los a trabalhar com a interdiscursividade, pois isso faria com que definissem com convicção o tema de seu texto antes mesmo de desenvolvê-lo, além de fazê-los refletir sobre as possíveis relações entre os dois textos. Após finalizarem, no momento final, houve um pedido de devolutiva por parte do ministrante das aulas, direcionado aos estudantes, buscando o conhecimento a respeito de suas opiniões acerca da proposta aplicada, todas destacando, em sua maioria, positivamente.

Resultados e discussões

Em inúmeros momentos durante a vida, o ser humano se depara com diversos tipos de situações e acaba as experienciando da maneira como consegue no contexto no qual encontra-se. Tais situações e experiências vividas por meio delas, independente de época, local ou qualquer outro tipo de âmbito ou circunstância, certamente exigirá uma profunda interpretação, com o objetivo de desenvolver um pensamento capaz de chegar a uma decisão que precisará ser tomada para decidir “passados”, “presentes” e principalmente “futuros”. Este fato pode ser comparado com a experiência da leitura, devido ao fato de que nenhum leitor nasce pronto, da mesma forma como nenhum ser humano nasce sabendo o que é “interpretação”. Diante disso, pode-se constatar que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da leitura, seu processo se constrói a partir das experiências e relações que o indivíduo cria e estabelece durante os diversos estágios da vida, seja os cronológicos, seja os educacionais.

Observa-se, portanto, a imperiosa necessidade do docente responsável pela ministração das aulas que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura manter-se atualizado e constantemente capacitado para oferecer a melhor didática possível para seus alunos, pois quando se fala do ato de ler, fala-se de um processo de constituição e de formação não apenas da pessoa como estudante, mas como cidadão ativo e intérprete em uma sociedade exigente no âmbito profissional e principalmente social.

Partindo da opinião de que um bom leitor não deve de forma alguma tornar-se ou caracterizar-se como um ser apenas e simplesmente passivo, apático e um obediente “preenchedor” de fichas e resumos, cabe à escola contribuir ao máximo para a formação desses bons leitores, isto é, leitores estimulados, opinativos e provocativos, que constituem sentidos, que dialogam com qualquer tipo de material escrito, fazendo com que, por meio de seus contextos históricos, sociais e culturais, façam brotar as

suas bibliotecas vividas que lhes permitam analisar, interpretar e constatar resultados acerca de qualquer tipo de texto (Solé, 1998).

Neste sentido, torna-se possível dizer que, para atingir um nível de fluência interpretativa suficientemente capaz de formar opiniões, o leitor necessita utilizar estratégias de leitura de forma ativa e participativa para identificar e compreender os sentidos que constituem o texto. De acordo Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e neste processo tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”.

Do mesmo modo, em consonância com Balsan e Silva (2020, p. 06),

A leitura ainda é compreendida por nós a partir de uma concepção dialógica que a reconhece como um processo de construção de significados, cuja análise do leitor se constitui como um elemento primordial nesse construir, ou seja, o texto trava um diálogo com o leitor, que lhe atribui vida por intermédio de seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive.

Diante disso, pode-se afirmar que é o

[...] leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Tratando-se do sujeito leitor, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, a interação social por meio do diálogo e da comunicação, torna-se essencial, devido ao fato de que, por meio dela, o indivíduo aprende diferentes modos de pensar e agir, além de aprender a produzir novas concepções de sentidos e significados para si e para o outro. Em suma, a aprendizagem é compreendida como um processo social que ocorre entre as pessoas (Magnani, 1998).

Solé (1998), neste âmbito, ainda destaca que ao solicitar ao aluno que explicita o que há de mais destaque e importância em

um determinado trecho da página de um livro, por exemplo, neste momento, ele está efetuando não somente uma leitura, mas uma avaliação, a qual poderá proporcionar uma leitura e interpretação mais orientadas, direcionadas e ativas. Dessa forma, afirma-se que a prática de leitura proporciona aos educandos a capacidade de formular perguntas coerentes, esclarecerem suas dúvidas, mostrarem suas habilidades interpretativas e crítico-reflexivas.

Nesse sentido, contextualizando com a aplicação de diferentes tipos de textos e diferentes gêneros literários em sala de aula, para esta sequência didática, optou-se pelo desenvolvimento de uma aula baseada nos principais temas e características do gênero crônica, tanto por suas relevantes singularidades estruturais, como pelas preferências literárias do autor. Diante disso, segundo Silva (2016, p. 02), no trabalho com a crônica, por exemplo,

[...] há uma possibilidade real de contribuição na superação de dificuldade de leitura, pois é um texto rico que trata de temáticas atuais com leveza e subjetividade. A crônica é um gênero textual com personagens comuns, próximo a vivência dos alunos, que a partir de fatos do cotidiano, desenvolvem reflexões com humor, ironia e crítica.

Tratando-se da história do gênero, Silva (2016, p. 08) ainda afirma que

A palavra crônica é derivada do latim *Chronica* e do grego *Khrónos* (tempo), o significado principal que acompanha esse tipo de texto é exatamente o conceito de tempo. Assim, a crônica é o relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo. A quantidade de personagens é reduzida, ou até inexistente com conteúdos relacionados com o cotidiano, temas comuns a vida das pessoas, fatos corriqueiros, próximos a realidade das pessoas. Também definida como registro da realidade social, já que seus temas levam o leitor a refletir sobre os problemas triviais de qualquer comunidade.

A crônica, por possuir uma linguagem leve e branda, tem a capacidade de fazer com que o leitor reflita sobre seu tema, sentido e significado, além de proporcioná-lo um texto cuja leitura o leva para a releitura de seu próprio cotidiano, um texto com fatos

próximos ao seu universo. Ainda que, em algumas leituras, a sua interpretação possa parecer um pouco mais complexa, não deixam de ser textos curtos de linguagem informal e de extrema riqueza e abrangência social e cultural (Silva, 2016).

Sendo assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma programação, de uma proposta didática ou de um plano de aula que contenha a crônica em sua base, representa uma estratégia de seu autor, a qual não foi pensada aleatoriamente, devido ao fato de que, com esse gênero literário, o educador possui em mãos um material capaz de inovar o processo de compreensão do contexto social atual de seus alunos. A prática da leitura é um claro estímulo para o aumento da rede de percepção do educando, além de suas redes de comunicação e interação social.

Além disso, busca-se trabalhar com materiais de cunho cultural e social em conjunto, com o intuito de promover aos alunos um aumento de repertório e perspectivas acerca da atualidade. Logo, além do gênero crônica, também será trabalhado o gênero literário canção, devido as suas inúmeras capacidades de proporcionar diferentes emoções e trabalhar com a criatividade.

A influência e a dimensão da música justificam-se pela sua facilidade de aprendizagem como uma forma de expressão e diálogo. A música na educação representa um material ativamente recomendado para ser trabalhada em sala de aula, devido ao fato de buscar uma formação completa para os alunos, lapidando-os com senso crítico e sensibilidade para lidar com suas questões internas e com os questionamentos do mundo.

O professor deve se atentar ao papel da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento e compreensão da realidade, a partir da qual é possível formar cidadãos que participam da sociedade de forma ativa e consciente. Sob esse viés, para Nogueira (2003, p.01),

A música é entendida como experiência que acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais

importantes formas de comunicação. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente.

Tratando-se da responsabilidade da escola, a instituição representa um ponto de encontro entre todas as culturas e formas de expressão. A atribuição da música em todos os contextos escolares apresenta-se como recurso essencial para o desenvolvimento e prevalência do respeito à criatividade e expressão dentro da sociedade (Nogueira, 2003).

Diante do exposto, pode-se dizer que esses materiais são de extrema relevância para o ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica, materiais os quais possibilitarão oportunidades e espaço em sala de aula para o desenvolvimento de suas habilidades descritivas, analíticas, interpretativas, visuais, sociocomunicativas e de leitura.

Entretanto, para que todo o referencial teórico citado pudesse ser materializado e colocado em prática no âmbito educacional, foi necessário avaliar diversos fatores, principalmente os que se relacionam com a estrutura dessa esfera de uma escola que oferece em sua grade a disciplina de Literatura. Chegou-se então a um ponto fundamental ligado a essa disciplina, um dos pontos que foram utilizados como justificativa para o desenvolvimento deste capítulo, o preocupante déficit existente no modelo de ensino de Literatura de uma das instituições filiadas ao programa Residência Pedagógica UNIFATEA.

O programa institucional Residência Pedagógica da CAPES é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo principal do programa é proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de aprimorar sua formação acadêmica e prática, oferecendo uma vivência real no ambiente escolar público de seu país e promovendo uma imersão nas práticas pedagógicas e no fortalecimento na relação entre as instituições de ensino superior e as escolas brasileiras. Por isso, aproveitando a oportunidade concedida pela CAPES, foi colocado em prática um

projeto que buscou o alcance dos ideais e dos objetivos mencionados.

Sob esse aspecto, torna-se importante destacar que, para a aplicação da proposta didática a qual gerou os resultados que embasaram a escrita deste texto, em momentos anteriores à prática da própria, foi necessária a realização de algumas pesquisas internas, as quais tinham o intuito de especificar quais eram as dificuldades tanto dos professores titulares quanto dos alunos em relação às aulas de Literatura. As pesquisas, as quais foram feitas por meio do envio de questionários e conversas individuais e coletivas (também entre as duas partes), mostraram que a principal dificuldade vivenciada por ambos era a ausência de interesse nos materiais disponibilizados e orientados para leitura durante as aulas pelo governo estadual. Dessa maneira, para que um aumento qualitativo nesse âmbito pudesse ser iniciado, a proposta didática intitulada “O caminho do nosso mundo” foi aplicada em um espaço entre 4 aulas de 45 minutos com a autorização das autoridades pedagógicas responsáveis.

Como resultados, observou-se durante o desenvolvimento do capítulo que propostas didáticas, principalmente as estruturadas por graduandos de cursos de licenciatura, são ferramentas necessárias para o aperfeiçoamento da Educação Básica, independentemente da etapa. Isso deve ao fato de que esse tipo de estrutura para a aplicação de atividades oferece uma série de benefícios didático-pedagógicos, tanto para o docente quanto para o discente, entre eles pode-se destacar: a construção de um conhecimento mais sistematizado; o desenvolvimento de habilidades de forma gradual; o aumento da retenção de informações; uma maior possibilidade de manutenção da motivação, entre muitos outros. Sendo assim, é possível afirmar que essa ferramenta permite novas formas de desenvolvimento intelectual dos alunos, podendo auxiliar na construção de uma educação de qualidade e sendo de grande importância no processo de aprendizagem.

Não apenas neste estudo, diversos trabalhos demonstraram que a utilização de propostas didáticas no ensino pode proporcionar uma aprendizagem significativa e uma participação ativa dos participantes. Neste viés, Santos e Santos (2016) destacam que a capacidade de instigar valores é inerente à educação, uma vez que se configura como um procedimento que engloba modificações no indivíduo que adquire conhecimento, influenciando diretamente na construção e no desenvolvimento de sua identidade como ser social e em suas atitudes frente ao mundo em que vive. Esta percepção ficou evidente por meio das ações dos estudantes durante e após as atividades propostas, revelando uma maior sensibilidade por parte dos próprios, para questões socioemocionais e humanas, similares às abordadas durante o processo educativo na escola e na sociedade.

No que concerne à aplicação da proposta, viabilizou o trabalho de todas as habilidades objetivadas durante as aulas concedidas ao autor residente, por meio das quais reconheceu-se o aumento gradual do interesse dos alunos pelos conteúdos que foram apresentados e pelas leituras recomendadas, além das já vinculadas à proposta.

Partindo deste ponto, realizando uma análise relacionada à postura e ao desempenho dos educandos durante as aulas que antecederam a avaliação final, depreendeu-se uma mudança significativa, pois no início da primeira aula mostravam-se inquietos e sutilmente desinteressados e indiferentes ao que estava prestes a ser trabalhado. Contudo, ao decorrer das aulas, tais comportamentos não se mostravam mais perceptíveis, uma vez que a comunicação do residente com os alunos foi significativa durante todo o processo, objetivando a construção de uma maior familiaridade e confiança entre ambos, fato que, ao ser tentado a todo momento, por volta da metade da segunda aula, pôde ser concretizado e constatado por intermédio das perguntas pertinentes ao tema; das participações durante as discussões e dos breves testemunhos sobre as suas vidas que se relacionavam com os temas das obras trabalhadas.

No que toca à avaliação final aplicada na última aula, a qual tinha o intuito de, por meio de uma análise aprofundada, avaliar o desempenho dos alunos e a eficácia dos métodos e dos materiais utilizados, foi possível constatar resultados satisfatórios relacionados ao entendimento dos conteúdos (gêneros crônica e canção e interdiscursividade), às habilidades de escrita e à constituição de repertórios culturais.

É imperioso elucidar que a interação ativa e empática entre o residente e os alunos instigou um maior interesse por parte deles a buscarem e acolherem o conhecimento proposto, uma vez que, segundo os próprios, a forma como conheciam os conteúdos antes das aulas era completamente diferente do que são na realidade. Um fato que auxiliou significativamente para isso foi a idade entre as partes, a qual se encontra apenas em 3 a 4 anos de diferença.

Dando fim às discussões dos resultados, as intervenções educativas abordadas em sala e destacadas, neste capítulo, foram desenvolvidas na tentativa de aproximar as relações entre sociedade educativa e literatura em uma perspectiva sociocultural. As estratégias utilizadas na Proposta Didática (bate-papos, debates, interpretação lúdica) proporcionaram interação não apenas entre o residente e os alunos, mas também entre os educandos e os novos conhecimentos, pois elas foram facilitadoras durante todo o processo de ensino aprendizagem. Em concordância com Demo (2010), é preciso transformar a escola em um constante espaço de pesquisa e produção do conhecimento, favorecendo a formação de indivíduos críticos e pesquisadores de suas realidades. Por meio das práticas dialógicas nota-se, após uma contextualização inicial munida de paciência e empatia, o olhar crítico dos alunos em relação aos novos conhecimentos, pois suas diferentes participações durante os diversos momentos de reflexão e discussão sobre algumas mudanças necessárias no estilo de vida social das pessoas mostraram seus sentimentos de pertencimento à leitura, cada um de sua forma, mostrando o quão real é a veracidade da necessidade do trabalho e da aplicação de projetos

educacionais que ambicionem o acesso a uma educação emancipadora.

Considerações finais

Pela abordagem teórica, esta pesquisa cumpriu seu objetivo inicial, desenvolver uma proposta didática que aliasse literatura, leitura, cultura e humanismo. Ademais, trouxe uma esquematização, por meio da própria proposta, de ações dentro da sala de aula que objetivam o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais para o cenário social atual. Sendo assim, ainda em um momento anterior à prática, foi possível identificar o contexto escolar como espaço propício e necessário para a participação ativa do estudante, seja na função de leitor, seja na função de ser social.

O estudo buscou ampliar as discussões sobre as lacunas atuais existentes no sistema educacional público brasileiro no que tange ao ensino de Literatura, em especial no Ensino Médio, além de buscar uma possível solução teórico-prática, didática e metodológica para a questão mencionada que se faz existente na escola onde a proposta foi aplicada.

Deste modo, pela abordagem prática, neste trabalho, o objetivo final também foi cumprido, pois consolidou-se, mesmo que de forma localizada, a fundamentalidade da união dos fatores supracitados: literatura, leitura, cultura e humanismo. No entanto, aliado a eles, fez-se presente também o lúdico, representado pelo momento em que, durante a ministração de uma das quatro aulas, o autor residente interpretou a canção selecionada por meio de uma apresentação em formato voz e violão. Tal apresentação proporcionou ânimo aos educandos e uma maior participação por suas partes, fazendo com que o contexto criado se tornasse ainda mais propício para uma transmissão de conhecimento e um compartilhamento de ideias consistentes.

De forma geral, o projeto atendeu às expectativas de todas as partes envolvidas, primordialmente as do aluno autor residente e

da classe docente pedagógica da escola concedente vinculado ao programa Residência Pedagógica. Outrossim, de acordo com relatos dos educandos, se sentem mais familiarizados com o âmbito literário e mais entusiasmados para retornarem aos seus antigos hábitos e interesses de leitura. Relataram também que projetos como o desenvolvido devem ter continuidade, pois poderão auxiliar outros alunos da mesma forma como os auxiliaram nas habilidades de leitura e interpretação.

O projeto oportunizou o desenvolvimento de novos conhecimentos e de novas aberturas de ideias como a proposta praticada. Portanto, considera-se que as ações do projeto atenderam aos objetivos propostos e que as ações desenvolvidas foram reconhecidas pelas partes concedentes, que se prontificaram em colaborar em edições futuras de projetos desta natureza.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 15-25, 2010.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v.33, n. 102, p.365-384, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Goiás, v. 5, n. 2, p. 01-03, 2003.

POSSENTI, S. Observações sobre Interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, número especial, p. 253-269, 2003.

RIBEIRO, C. P. de L.; GUIMARÃES, J. F. **A importância da didática e suas contribuições no processo de formação docente**. Campina Grande: Realize, 2019.

SANTOS, A. P. M.; SANTOS; A. S. Educação Ambiental: uma visão dos estudantes do ensino fundamental sobre o meio ambiente. *In.*: I Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_EV058_MD4_SA93_ID1255_16052016222540.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023

SILVA, I. R. da. Crônica em sala de aula: um caminho para a leitura e a reflexão. **Revista eletrônica do programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 02-08, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uel_ivanirobertodasilva.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 30, n. 2, 2005.

REFLEXÕES SOBRE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS QUILOMBOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Elane Cristina Camilo de Souza
Lediane Fani Felzke

Introdução

A riqueza cultural e histórica das comunidades quilombolas no Brasil é um tesouro que merece ser valorizado e preservado. Essas comunidades, que têm suas raízes profundamente entrelaçadas com a história da escravidão no país, são guardiãs de uma herança cultural única, repleta de expressões artísticas, saberes ancestrais e modos de vida singulares, conforme destacado por (Néspoli 2021, p. 40):

Viver e ser quilombola para além de um processo histórico e político de luta e resistência é uma trajetória de construção da existência ontológica do povo negro brasileiro, em conexão com a força vital da sua origem, da sua ancestralidade, em encontro com sua cultura de tradição africana e na afirmação da sua cultura afro-brasileira.

No entanto, ao longo dos séculos, as comunidades quilombolas enfrentaram uma trajetória marcada pela exclusão histórica e pelo preconceito racial, o que resultou em desigualdades sociais persistentes. “Milhares de povos originários indígenas e etnias africanas escravizadas foram historicamente dizimadas no processo de formação econômica e social do Brasil” (Néspoli, 2021, p. 40).

Além disso, a discriminação racial tem contribuído para a estigmatização das comunidades quilombolas, dificultando sua participação plena na sociedade. As oportunidades econômicas limitadas e a falta de representação política adequada agravam ainda mais a situação, restringindo o desenvolvimento e a

autonomia dessas comunidades. É crucial reconhecer que as desigualdades enfrentadas pelas comunidades quilombolas não são apenas um problema do passado, mas uma realidade contemporânea. O acesso desigual a direitos fundamentais continua a ser um obstáculo, desafiando o ideal de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Portanto, promover a conscientização, combater o preconceito e implementar políticas inclusivas são passos essenciais para romper com esse ciclo de exclusão histórica. Ao compreender e abordar as raízes profundas dessas desigualdades, podemos trabalhar em direção a uma sociedade mais justa, onde as comunidades quilombolas sejam plenamente reconhecidas e tenham oportunidades iguais. Santos (2018) destaca a importância da educação formal para as comunidades quilombolas, afirmando que "o nosso povo resolveu que alguém de nós deveria saber ler e escrever para enfrentar essa situação.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Rondônia, comprometido com a promoção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como ferramenta de inclusão e igualdade, deve reconhecer a importância e a necessidade de incluir ativamente as comunidades quilombolas no processo de elaboração e revisão dos currículos, da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no que se refere às expressões artísticas e culturais. Isso garante sua representatividade e voz nas decisões educacionais, fortalecendo sua participação na sociedade.

A questão que norteia este trabalho é: como as expressões artísticas e culturais das comunidades quilombolas podem ser efetivamente incorporadas na EPT no âmbito do Instituto Federal de Rondônia, de modo a promover a diversidade, conhecimentos e saberes dessas comunidades, e ao mesmo tempo combater a exclusão histórica e o preconceito racial enfrentados pelos quilombolas?

Este estudo se propõe a investigar essa questão complexa e relevante, explorando as potencialidades da (EPT) como uma ferramenta para a promoção da inclusão e da valorização das

comunidades quilombolas. Santos e Melo enfatizam que enovelado pelos olhares plurais da História, o currículo da EPT pode frear o imobilismo que põs a história e memória quilombola subalternizada diante de hegemonia de narrativas contadas na perspectiva eurocêntrica (Santos; Melo, 2021). Ao entender como as expressões culturais e artísticas podem ser integradas de forma eficaz na educação profissional e tecnológica, nossa pesquisa se propõe a traçar um caminho para uma educação mais inclusiva e enriquecedora, onde as vozes e contribuições das comunidades quilombolas sejam valorizadas e respeitadas.

Metodologia/discussão e resultados da pesquisa

As comunidades quilombolas representam um importante grupo étnico-cultural que possui conhecimentos e saberes valiosos, muitas vezes negligenciados pela sociedade em geral. A incorporação de suas expressões artísticas e culturais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode enriquecer o currículo e promover a diversidade cultural, contribuindo para uma educação mais abrangente e inclusiva.

A abordagem da concepção ontológica de trabalho é fundamental para entender como as comunidades quilombolas se organizam e se identificam com suas atividades produtivas. Para esses grupos, o trabalho está intrinsecamente associado à busca pela subsistência, seguindo os caminhos de nossos antepassados antes que a noção de propriedade privada fosse estabelecida. De acordo com (Frigotto 2015, p. 1):

Diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência.

Nesse contexto, o trabalho assume uma importância crucial, baseando-se na interação com a natureza, na colaboração comunitária e na preservação dos vínculos culturais. Ainda a

respeito da natureza ontológica do trabalho, “E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1). As tradições quilombolas não são apenas testemunhos do passado; são expressões vivas de uma rica herança cultural que desempenha um papel central na formação da identidade das comunidades. Santos (2018) enfatiza a importância da preservação das tradições e expressões culturais das comunidades quilombolas, destacando que “o saber orgânico é o saber que reedita, enquanto o saber sintético é o saber que recicla”.

Ao preservar suas tradições, como rituais, danças, músicas e práticas agrícolas tradicionais, as comunidades quilombolas não apenas garantem a continuidade de suas raízes históricas, mas também oferecem oportunidades para integrar essas concepções de trabalho na educação, enriquecendo o pensamento educativo.

Essas comunidades têm enfrentado séculos de exclusão histórica e preconceito racial. A inclusão de suas expressões culturais e artísticas nos currículos educacionais não apenas reconhece sua importância, mas também combate ativamente a discriminação racial, contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

A organização das comunidades quilombolas em torno da coletividade da produção, destacando a agricultura de subsistência e outras atividades, é uma forma de garantir sua reprodução social e promover o desenvolvimento sustentável. Integrar esses elementos no ensino da (EPT) pode ajudar a fortalecer ainda mais essas práticas.

A formação de professores sensíveis às questões étnico-raciais e culturais é crucial para garantir o sucesso da integração das expressões culturais quilombolas na EPT. Além disso, a busca por parcerias com instituições educacionais, empresas e as próprias comunidades pode proporcionar oportunidades mais amplas de aprendizado e inserção no mundo de trabalho dos alunos das comunidades quilombolas.

Em suma, a pesquisa proposta visa não apenas reconhecer e valorizar as contribuições das comunidades quilombolas, mas também aborda questões de justiça social, inclusão e desenvolvimento sustentável, tornando-se uma pesquisa de grande relevância para a promoção de uma educação mais igualitária e enriquecedora.

Para este estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental. A geração de dados foi realizada por meio de pesquisas nas bases de dados científicas *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO* e *Google Acadêmico* sobre as expressões artísticas das comunidades quilombolas. Além disso, realizou-se um levantamento documental para analisar os currículos e políticas educacionais do IFRO. Para este levantamento utilizou-se dos seguintes descritores: Educação Profissional e Tecnológica. Expressões artísticas quilombolas. Concepções de trabalho.

Os dados gerados foram analisados por meio da análise de conteúdo, permitindo a identificação de temas, padrões e tendências relacionados à incorporação das expressões culturais quilombolas na EPT. Foi dada ênfase às percepções das comunidades quilombolas e à análise das políticas educacionais.

Nesta seção, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa e discutiremos suas implicações para a incorporação das expressões artísticas e culturais das comunidades quilombolas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Instituto Federal de Rondônia.

Levantamento das expressões artísticas e culturais quilombolas em Rondônia

Durante o curso de nossa pesquisa, conduzimos um levantamento das expressões artísticas e culturais que permeiam as comunidades quilombolas localizadas em Rondônia. Nossas investigações revelaram a notável riqueza cultural que caracteriza essas comunidades, que abarcam uma ampla variedade de manifestações, tais como danças, músicas, artesanato,

gastronomia tradicional e celebrações religiosas. É importante destacar que essas manifestações desempenham um papel central na preservação da identidade e na promoção da coesão social dessas comunidades. Entre as celebrações religiosas que exploramos mais a fundo, duas se destacaram de maneira especial: a Folia de Reis e a Festa do Divino.

Folia de Reis

A Folia de Reis é uma tradição cultural enraizada no Brasil, encontrando expressões únicas em diferentes regiões, incluindo Rondônia. Essa celebração religiosa combina elementos do catolicismo, influências africanas e indígenas, realizada entre o Natal e o Dia de Reis, em 6 de janeiro. “Nas folias de reis as festividades são realizadas no final dos rituais, no dia 06 de janeiro, conhecido como o dia dos Santos Reis” (Silva; Silva, 2018). Os foliões, compostos por músicos, dançarinos e personagens bíblicos, visitam casas, igrejas e comunidades, compartilhando músicas tradicionais e a mensagem do nascimento de Jesus. Conforme afirmam Silva e Silva:

Por mais simples que possam parecer a realização das folias, no Vale do Guaporé, por exemplo, as pessoas devotas dos Santos Reis e os foliões se articulam em uma grande rede social e comunitária (Silva; Silva, p. 5. 2018).

A Folia de Reis em Rondônia é colorida, com trajes típicos, músicas cativantes e forte energia. Além de seu caráter religioso, a festa promove a diversidade cultural do estado, reunindo grupos de diferentes origens étnicas e demonstrando solidariedade entre as comunidades. Esta celebração é uma expressão vibrante da cultura popular brasileira, fundindo fé, música e união comunitária. Ela reflete a capacidade do povo de Rondônia de preservar tradições e contribuir para a diversidade do Brasil, fortalecendo laços entre as pessoas.

Festa do Divino

A celebração do Divino Espírito Santo, que tem lugar nas comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé, é uma rica manifestação cultural com uma forte conotação religiosa, assim como destaca (Silva, 2015, p. 7):

A Festa do Divino Espírito Santo, realizada nas comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé, consiste em uma manifestação cultural de caráter religioso, feita pelos quilombolas e devotos que fazem do Divino um símbolo de devoção popular para as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé.

Esta tradição é honrada não apenas pelos quilombolas, mas também por diversos devotos que reconhecem o Divino como um símbolo significativo de devoção popular, demonstrando, assim, a diversidade e a profundidade das práticas culturais e espirituais da região. Ela representa uma celebração religiosa e cultural tradicional que ocorre em várias regiões do Brasil, incluindo o Vale do Guaporé, no estado de Rondônia. Essa festividade é uma das mais importantes manifestações culturais da região, e mescla elementos religiosos com tradições populares, música, dança e gastronomia, refletindo a diversidade cultural e étnica do local.

No Vale do Guaporé, a Festa do Divino é realizada com grande entusiasmo e devoção. Ela geralmente acontece cinquenta dias após a Páscoa, seguindo o calendário religioso, e dura cerca de dez dias, envolvendo toda a comunidade local. A festa é marcada pela coroação do Império do Divino, que é um grupo de pessoas escolhidas para representar os símbolos da festividade. Um imperador e uma imperatriz são eleitos, e eles desempenham um papel fundamental na organização e liderança das celebrações. Os símbolos da Festa do Divino são elementos significativos que desempenham um papel central nas celebrações e rituais associados a essa tradição. No tocante aos símbolos dessa celebração, Silva (2015, p. 2) enfatiza que:

A centenária Festa do Divino no Vale do Guaporé inclui entre as características ritualísticas, os símbolos dos festejos (Coroa, Cetro, Bandeira e Mastro); as práticas religiosas (Missa, Batizados, Romaria, Procissão, Promessas, Fitas Votivas e Vigílias) e profanas (Bailes, danças, bebedeiras e cantorias), dentre outras manifestações da cultura popular imaterial.

Além de sua importância religiosa, a Festa do Divino no Vale do Guaporé também desempenha um papel significativo na preservação das tradições culturais locais, promovendo o fortalecimento da identidade cultural da região. A festa é uma oportunidade para a comunidade se reunir, celebrar sua fé, e manter viva a rica herança cultural do Vale do Guaporé.

Em suma, a Festa do Divino no Vale do Guaporé, Rondônia, é um evento que combina devoção religiosa com tradições culturais, música, dança e gastronomia. Ela representa a essência da cultura local e proporciona uma oportunidade única para as pessoas se reunirem, celebrarem juntas e compartilharem sua hospitalidade com visitantes. É um exemplo notável de como as tradições culturais podem ser preservadas e transmitidas de geração em geração.

A partir desse mergulho nas expressões artísticas e culturais quilombolas, almejamos não apenas compreender o presente, mas também contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo e plural. Que este levantamento seja um convite à apreciação, ao diálogo e à preservação das riquezas culturais que ecoam pelas comunidades quilombolas em Rondônia, conectando-nos a uma narrativa que transcende o tempo e enriquece a identidade de todos que a compartilham.

Políticas educacionais e curriculares no Instituto Federal de Rondônia

As políticas educacionais e curriculares no Instituto Federal de Rondônia suscitam uma análise crítica, revelando tanto desafios quanto oportunidades para a instituição. Em um cenário que clama por inovação e inclusão, é vital questionar se as estratégias

adotadas estão, de fato, impulsionando o desenvolvimento educacional e social na região.

A diversidade cultural e étnica da região é um ativo inestimável, mas até que ponto as políticas educacionais estão promovendo a inclusão e a equidade? A representatividade nos corpos docente e discente, bem como a incorporação de perspectivas diversas nos conteúdos, são áreas que demandam atenção. A crítica se estende à necessidade de ir além da superficialidade e efetivamente abraçar a pluralidade de experiências na construção do conhecimento.

Analizamos diversas políticas educacionais e curriculares adotadas no Instituto Federal de Rondônia, buscando avaliar a efetiva integração da diversidade cultural quilombola na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Inicialmente, focamos no **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Campus Guajará Mirim**, onde lamentavelmente não encontramos menção específica sobre alunos remanescentes de comunidades quilombolas. Entretanto, o documento destaca a importância da inclusão e da diversidade étnico-racial, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e à Cultura Indígena, conforme legislações pertinentes.

Da mesma forma, ao examinarmos o **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO, Campus Colorado do Oeste**, observamos a ausência de referências específicas à educação de alunos quilombolas. Apesar disso, o documento destaca a importância da inclusão e da diversidade, propondo ações socioeducacionais para superar barreiras e promover a interrelação entre conhecimento escolar e formação cidadã.

No **Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Aquicultura Subsequente ao Ensino Médio do IFRO - Campus Ariquemes**, possui políticas de ensino voltadas para as comunidades quilombolas. No item h) das políticas de ensino, o PPC prevê a "Educação das Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-

Brasileira, Africana e Indígena conforme estabelece a (Lei nº 10.639/2003) e (Resolução nº 1/2004) e a (Lei nº 12.343/2010): respeito à diversidade, étnica, cultural considerando pluralidade dos diferentes sujeitos, quanto às manifestações culturais das comunidades tradicionais". Portanto, as comunidades quilombolas são contempladas nessa política de ensino.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Jarú, faz referência à Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, a Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, também é mencionada. No entanto essas referências indicam que o PPC busca promover a inclusão e valorização da cultura afro-brasileira, somente no âmbito das legislações existentes.

Quanto ao PPC do **Curso Técnico em Administração Concomitante, EaD - Campus São Miguel do Guaporé**, destaca-se a inclusão de alunos quilombolas como um grupo anteriormente excluído, agora beneficiando-se do direito à educação. O documento menciona a atuação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Educacional Específica (NAPNE) para atender às demandas de diferentes grupos, incluindo indígenas e quilombolas, ressaltando a importância das relações étnico-raciais e da educação em direitos humanos.

No contexto do **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Agronomia do Campus Ariquemes do IFRO**, a questão da inclusão e diversidade étnico-racial, incluindo a educação de alunos remanescentes de comunidades quilombolas, é abordada. O documento destaca a promoção da equidade, cidadania plena e a formação embasada em valores étnico-raciais, direitos humanos e sustentabilidade ambiental, integrando ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, ao analisarmos o PPC em construção do Curso Integrado em Agricultura no *Campus* Avançado São Miguel do Guaporé, notamos a implementação de medidas voltadas, predominantemente, para a esfera da inclusão social, sem abordagem específica sobre alunos remanescentes de comunidades quilombolas.

Observamos que a grande maioria, se não todas, das políticas educacionais e curriculares implementadas no Instituto Federal de Rondônia abordam iniciativas voltadas para alunos remanescentes de Comunidades Quilombolas. No entanto, é perceptível que essas abordagens se concentram predominantemente no âmbito da inclusão social. A proposta aqui é transcender essas iniciativas e desenvolver políticas educacionais concretas e efetivas, especificamente destinadas a esse público, levando em consideração não apenas a inclusão, mas também suas particularidades culturais, tradições e concepções de trabalho. Dessa forma, busca-se promover uma educação mais completa e alinhada às necessidades e realidades específicas das comunidades quilombolas, visando um impacto mais significativo e positivo em seu desenvolvimento educacional e social.

É importante notar que existe um potencial considerável para implementar melhorias significativas nas condições das comunidades quilombolas, sendo essa uma responsabilidade que recai sobre os líderes e governantes. É fundamental que haja um compromisso com a promoção e preservação da cultura quilombola, reconhecendo a importância e a riqueza dessas comunidades. A população quilombola merece um espaço adequado para o florescimento de sua cultura e a devida consideração por parte das autoridades, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A riqueza cultural das comunidades quilombolas em Rondônia é inegável, e nosso levantamento destaca a importância de valorizar e preservar essas expressões artísticas e culturais únicas. Ao incorporar esses elementos no currículo da EPT, o Instituto Federal de Rondônia pode oferecer uma educação mais

enriquecedora e inclusiva para seus alunos. No entanto, é necessário um esforço contínuo para garantir que essas políticas se traduzam em práticas efetivas nas salas de aula.

A formação de professores sensíveis às questões étnico-raciais e culturais é fundamental para o sucesso da incorporação das expressões quilombolas na EPT. Isso inclui não apenas a capacitação em relação à cultura quilombola, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam a integração eficaz desses elementos no ensino.

A colaboração com as próprias comunidades quilombolas é crucial. É importante ouvir suas perspectivas e envolvê-las ativamente no processo de elaboração e revisão dos currículos. Isso garante que as tradições e conhecimentos dessas comunidades sejam representados de forma autêntica e respeitosa.

O estabelecimento de parcerias estratégicas com instituições educacionais, empresas e organizações culturais pode proporcionar oportunidades mais amplas de aprendizado e inserção no mercado de trabalho para os alunos da EPT. Isso não apenas valoriza as contribuições das comunidades quilombolas, mas também promove o desenvolvimento sustentável dessas regiões.

Considerações finais

A incorporação das expressões artísticas e culturais das comunidades quilombolas na Educação Profissional e Tecnológica no IFRO representa uma oportunidade única de enriquecimento da educação e de promoção da diversidade. Ao reconhecer e valorizar os saberes e práticas dessas comunidades, o IFRO contribui para a construção de um cenário mais inclusivo e justo, combatendo a exclusão histórica e o preconceito racial enfrentados pelos quilombolas. Com a formação de professores sensíveis às questões étnico-raciais e culturais e o estabelecimento de parcerias estratégicas, é possível construir uma educação que respeite e integre as tradições das comunidades quilombolas, preparando os alunos para um mundo globalizado e diversificado. O Instituto Federal de Rondônia

tem a oportunidade de liderar esse esforço e servir como um exemplo para outras instituições educacionais em todo o país.

Referência

SANTOS, D. A. de; MELO, B. M. de. A questão quilombola no currículo da ept: por uma educação omnilateral. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 124-148, 2021.

SANTOS, A. B. de. **Somos da terra. Cicatrizes da escravização**, v. 29075, p. 22, 2018.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores–Excertos. Disponível em:< <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>> Acesso em: 10 dez 2024.

NÉSPOLI, D. de S. S. **Expressões Quilombolas: a arte na afirmação da identidade e da memória quilombola**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/98503b32-e9eb-49a8-a469-5410b68aa2e5/content/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, A. G. dos S.; SILVA, V. B. da. **Ao andar encontro Deus: vivências do sagrado e profano nas Folias de Reis no Vale do Guaporé (Rondônia)**. 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1523286640_A_RQUIVO_AoandarencontroDeus.pdf/. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, J. W. S. A festa do divino espírito santo em Rondônia, uma manifestação da cultura popular em Rolim de Moura do Guaporé (1834-2014). **Anais dos Simpósios da ABHR**, v. 14, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO, *Campus* Colorado do Oeste. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Aprovado pela Resolução nº 17/CEPEX/IFRO/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Concomitante, EaD - Campus** São Miguel do Guaporé. Aprovado pela Resolução nº 14/CEPEX/IFRO/2019. São Miguel do Guaporé, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus** Guajará-Mirim. Aprovado pela Resolução nº 09/CEPEX/IFRO/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico em Aquicultura Subsequente ao Ensino Médio.** Aprovado pela Resolução nº 14/CEPEX/IFRO/2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Concomitante/ Subsequente ao Ensino Médio, Campus** Jaru. Aprovado pela Resolução nº 28/CEPEX/IFRO/2017.

UMA NEGAÇÃO DA CANÇÃO TAL COMO A CONHECEMOS? QUESTÕES SOCIAIS NA OBRA DE CHICO BUARQUE

João Vitor Rodrigues Alencar

*Luz, quero luz,
Sei que além das cortinas
São palcos azuis
E infinitas cortinas
Com palcos atrás*

(Chico Buarque, *Vida*, 1980).

Introdução

Em entrevista, Chico costuma explicar a formação da canção popular brasileira como uma reunião entre elementos musicais advindos das matrizes africanas e europeias. Mais do que um debate sobre as origens já longínquas de nossas manifestações artísticas, essa posição tenta intervir nos debates que lhe são contemporâneos, em que se discutem as diferentes questões étnico-raciais e que ainda hoje atravessam toda nossa formação social mais ampla. Num certo sentido, é esse esquema explicativo que entra em crise quando o mesmo Chico Buarque (2004), na entrevista em que aventa a hipótese de um *possível fim histórico da canção tal como a conhecemos*. Buscando investigar essas mudanças nas declarações do compositor, tentaremos mostrar como esse debate toma forma em seu romance de estreia, *Estorvo* (1991).

Como se sabe, Chico entrou para história da música popular brasileira nos anos 1960 como um herdeiro direto das transformações que ocorreram na relação entre política e cultura nos anos 1920 e 1930. Resumindo muito essa história, a construção de um projeto de desenvolvimento nacional fez com que os pactos

da cultura oligárquica dessem lugar ao reconhecimento de diferentes manifestações populares, que passaram a ser reconhecidas como símbolos que sintetizavam a nação. Por trás dessa reestruturação há um projeto político e estético utópico difuso, que via uma possibilidade de superação na aliança entre determinados setores da elite cultural e as virtudes populares. Todas essas questões formam parte da ambiência em que a obra de Chico se forma.

Contrariando possíveis expectativas em relação ao compositor Chico Buarque, todavia, o tema da música não tem um lugar destacado em seu primeiro romance, *Estorvo* (1991), que não por acaso foi publicado pouco tempo depois da redemocratização do país, quando aquelas expectativas utópicas que haviam sido criadas na década de 1930 e radicalizadas na de 1960 pareciam ganhar um novo fôlego com o fim da ditadura-militar. Apesar de aparecer aqui e ali num número razoável de cenas, o tema sempre era representado de modo acessório e em cenas marginais, nunca parecendo intervir de modo direto no enredo do romance. Para ser mais exato, a canção popular brasileira aparece uma única vez durante todo o romance, enquanto a música em geral aparece algumas vezes.

Como buscaremos mostrar, no entanto, a comparação entre as cenas em que o ponto de vista do narrador é confrontado com as situações narrativas que tem a música e a canção como tema ajudam a esclarecer algumas das dúvidas suscitadas pelo próprio desenvolvimento da narrativa. Assim, buscarei relacionar três delas, tentando mostrar como essa relação permite vislumbrar, por trás de seu aparente papel decorativo, uma espécie de fio condutor material, *à revelia da percepção do narrador*, no trabalho precário a que estão submetidas as classes populares.

Metodologia

Esta leitura é realizada através de uma abordagem imanente do texto literário. Buscaremos reconhecer e interpretar, no material

que o compõe, a configuração mediada dos elementos histórico-sociais, sedimentados na forma que expressa tais elementos. Veremos dessa maneira como a relação que o narrador estabelece com as outras personagens não-brancas da cena dão indício de transformações histórico-sociais profundas e a forma como isso altera os debates clássicos sobre as questões étnico-raciais no meio artístico de que Chico participa. Para tanto, vamos abordar essas cenas por meio de uma descrição crítica: através de análises pormenorizadas, buscaremos mostrar como elas são literariamente construídas. Ao longo da análise vamos buscar também mapear a presença de determinados materiais e compreender como eles foram transpostos na própria composição dos episódios e da forma de narrá-los.

Como buscaremos mostrar, o teor amalucado de *Estorvo*, que vai do ritmo do fraseado ao encadeamento dos episódios como um todo, passando pela própria estruturação de cada cena, está relacionado a questões histórico-sociais mais amplas, nem sempre perceptíveis graças à forma amalucada com que o narrador as apresenta. É na perturbação da voz narrativa, todavia, que podemos analisar e interpretar, do ponto de vista da crítica literária, tais questões históricas e sociais. Resumindo, vamos tentar demonstrar de que modo tais cenas se constituem a partir de materiais não-literários, que foram manipulados pelo escritor para que se tornassem aspectos de uma organização literária regida por suas leis autônomas.¹

Discussão dos resultados de pesquisa

A canção só aparece mesmo em uma cena do oitavo capítulo: o narrador está perambulando pela cidade sem saber o que fazer com a pesada mala de maconha que recebeu em troca das joias que roubou da irmã, quando passa em frente ao prédio do amigo que

¹ As principais referências teóricas dessa abordagem são os seguintes trabalhos de Antonio Candido (1975, 2010, 2006).

não revê há cinco anos e imagina que ele receberia de bom grado aquela mala. Ele entra às escondidas no prédio, sobe as escadas com a mala.

A minuteira apaga quando estou a dois degraus do segundo andar; aqui a escuridão é parcial, pois uma ligeira réstia chega do corredor. De alguma porta encostada escapa também um cheiro de alho, e a voz de uma mulher cantando ‘vivo pensando no mal, no que pode acontecer...’ Ela interrompe a canção, e receio que tenha ouvido algum ruído. Mas logo se lembra da letra e retoma ‘... sei que você me despreza, e eu não posso mais sofrer’ (Buarque, 1991, p.113).

Os versos cantados pertencem à canção “Sublime tortura”, composição de Bororó gravada pela primeira vez em *Míucha e Tom Jobim* (1979), popularizada pela trilha sonora da telenovela *Olhai o lírio dos campos* (1980), adaptação da rede Globo para o romance homônimo de Érico Veríssimo. À primeira vista, trata-se de um trecho insignificante: nem a música tem uma função importante no trecho, nem este dentro da cena, nem esta dentro do romance. Há mesmo algo de decorativo na organização da cena: essa mulher, fritando alho e cantando tema de novela, parece representar uma cena prosaica do que se costuma imaginar como cotidiano popular brasileiro. Pelo visto, ela apenas dá um efeito de realidade ao episódio, i. e., ela funciona como um dado que reforça a verossimilhança da narrativa sem qualquer influência em seu curso.² Essa hipótese parece confirmada pela ausência de relação entre as descrições apresentadas nele e o desenrolar do relato: o narrador continua subindo as escadas até que – inexplicavelmente – leva um tombo que o derruba escada abaixo, deixando a mala cair escancarada no meio do prédio, onde será examinada pela mulher e pelo porteiro, acabando por gerar um tumulto em frente ao prédio.

Esse desenvolvimento, que já chama atenção pelo seu rumo insólito e inexplicado, remete a uma cena anterior. Apesar de separadas por mais de cinquenta páginas, a lembrança se explica

² Ver Roland Barthes (2004, p. 93), “O efeito do real” em *O rumor da língua*.

por uma série de coincidências, entre as quais cito as mais evidentes: ambas se passam no prédio em que mora o amigo, são protagonizadas pelas mesmas personagens (narrador, mulher com “cara de índia”, seu filho e o porteiro) e possuem um desfecho muito similar (tumulto envolvendo polícia). Esse acúmulo de semelhanças sem relação com o desenvolvimento do enredo faz com que a nossa memória de leitura da cena anterior ressoe de maneira estranha no presente da ação, como que pedindo que o leitor as compare e interprete.

Como trata-se de uma cena muito longa, vou citar a paráfrase que Roberto Schwarz faz em seu ensaio, pois ela já encaminha nossa discussão:

Numa grande cena de rua, com corre-corre, camburões e TV, uma baixinha com cara de índia [a mulher que estava cantando a canção na cena anterior] procura impedir a prisão do filho, aos gritos e com bons argumentos. O narrador sente que vai ficar a favor dela, mas logo vê que se enganou, pois a mulher para de gritar quando percebe que não está sendo filmada. O episódio, que o narrador preferia que não tivesse acontecido, explica muita coisa. O desejo de tomar o partido dos pobres e de vê-los defender na rua os seus direitos sobre de supetão, para se apagar em seguida. É como um reflexo antigo, antediluviano, hoje uma reação no vazio, já que a alegria do povo é aparecer na televisão. O desejo de uma sociedade diferente e melhor parece ter ficado sem ponto de apoio. Estaríamos forçando a nota ao imaginar que a suspensão do juízo moral, a quase atonia com que o narrador vai circulando entre as situações e classes, seja a perplexidade de um veterano de 68? (Schwarz, 2015, p. 221-222).³

Se, como havíamos dito, a cena anterior parecia retratar uma imagem banal de nosso cotidiano popular, essa segunda espelharia a primeira de uma forma inusitada: apesar de figurar o mesmo espaço, personagens e desfecho, *seu sentido é praticamente o oposto*. Em lugar de reforçar aquela imagem, ela tematiza e formaliza o próprio processo de conflito por trás da representação das classes populares. Em primeiro lugar, porque a mulher entra em cena para

³ Para uma interpretação diferente da cena, ver Alencar (2022, p. 119-143), *Pelo olho mágico de Estorvo*.

desmentir a imagem distorcida que a mídia sensacionalista faz de seu filho. A essa representação pernicioso baseada na criminalização da pobreza e da negritude, ela opõe um discurso que desmistifica o preconceito baseando-se sobretudo nos valores relacionados à esfera do trabalho: não só ela é empregada ali há quinze anos, como seu filho estaria sendo acusado porque estava andando sem a carteira de trabalho, e o porteiro só não estava depondo a seu favor porque teria “preconceito de cor” (o que toca na questão trabalhista pelo estigma da escravidão), apesar disso, seu filho seria um rapaz “sério e trabalhador” (Buarque, 1991, p. 48). A cena, todavia, não para por aí e se complica consideravelmente quando a mulher para de chorar e volta de acordo com os pedidos do *cameraman*. Nesse momento, percebemos que seu discurso – à revelia de toda sua razão – não é espontâneo, mas construído junto ao discurso da TV, flagrando o narrador sendo enganado por imagens *construídas* que ele toma como se fossem *naturais*. Dessa forma, a cena nos leva a desconfiar da função meramente decorativa da primeira, *problematizando o modo como este narrador enxerga e imagina seu outro de classe*.

Antes de avançar numa interpretação, no entanto, vejamos ainda outra cena em que o tema da música é mencionado para apontar a sistematicidade com que o romance trata a questão. Depois de fugir do homem de terno e gravata e ter passado na casa da irmã pela primeira vez, o narrador está chegando ao sítio que havia abandonado.

[...] A estradinha segue reta até encostar no riacho e se envolver com ele. Mas não escuto o riacho. Na verdade, já não sei se estou pisando em terra batida ou algum caminho vegetal. Mais provável do que eu me extraviar no sítio, seria o matagal ter invadido a estrada, e o riacho evaporado. Mas ali há uma música que me desnorteia o tempo inteiro. Demoro a admitir, pois nunca houve música no sítio; mas há músicas, muitas músicas ocupando todos os espaços com a substância que a música tem no escuro. É quase resvalando nelas que chego à ponte de tábuas sobre o riacho (Buarque, 1991, p. 24).

O início do trecho é marcado pela expectativa de conciliação entre o racional e o natural simbolizado no encontro da idílica “estradinha” reta com o riacho – expectativa aliás arraigada na memória afetiva dos sons naturais (o barulho tranquilo do riacho).⁴ Expectativa otimista, no entanto, imediatamente frustrada pelo presente da ação, pois o narrador logo se perde. A desorientação do narrador lhe parece absurda (segundo ele: mais provável que se perder no sítio, seria “o matagal ter invadido a estrada, e o riacho evaporado”), e, no entanto, é evidente que ele não sabe por onde caminha. Esse contraste entre as expectativas do narrador e a realidade da ação parecem mostrar que, de certa forma, ele se apegava à memória de um passado afetivo e uma expectativa otimista de futuro para recalcar a representação da realidade presente que já experimenta indubitável e no corpo: “Demoro a admitir, pois nunca houve música no sítio; mas há músicas, muitas músicas ocupando todos os espaços com a substância que a música tem no escuro”. Com o desenvolvimento da narrativa, descobriremos que essa música, que sintomaticamente desorienta o narrador, vem do acampamento da mão de obra precária que colhe a maconha plantada no sítio de sua família.

Voltando às cenas, podemos dizer que todas giram em torno da questão do trabalho, sobretudo das classes baixas, a partir de uma espécie de jogo de cena em que o ponto de vista do narrador e a situação narrativa se relacionam de forma complexa, numa intrincada mistura de projeções fantasiosas e repressões psíquicas, resultando na descrição ou sugestão de certos dados que não são compreendidos ou sequer refletidos pelo narrador. Na primeira cena, a própria atividade do narrador (que está carregando um

⁴ A mesma imagem, em que os caminhos das personagens e do rio se reúnem expressando as expectativas idealizadas do narrador perante o curso da ação, será retomado em sua volta ao sítio, ver Buarque (1991, p. 21-22).

produto ilegal que recebeu pela venda de joias roubadas) é obscurecida pela cena aparentemente prosaica da mulher para a qual sua atenção se volta; na segunda, a realidade factual do crime é obscurecida pela luta por reconhecimento travado entre o discurso pernicioso da mídia e a defesa trabalhista do povo; na terceira, onde a expectativa do narrador esperava o sítio idílico, sequer podemos vislumbrar a origem daquela música que provém do acampamento de colhedores do plantio de maconha. Em todas, o narrador fábula possibilidades interpretativas superficiais e idílicas, enquanto recalca a representação da realidade contemporânea do trabalho precário, sintetizado sobretudo na marginalidade – de que o próprio narrador participa um pouco sem parecer se dar conta.

Ora, se voltarmos ao arco histórico de encurtamento dos horizontes que Schwarz sugeriu na sua leitura da segunda cena (entre 1968 e 1991), é justamente neste hiato em que, segundo Francisco de Oliveira, o trabalho perdeu a visibilidade pública conquistada pelas lutas de classe posteriores às duas primeiras revoluções industriais por conta da reação neoliberal com suas formas de deslocamento, deslocalização e mistura entre público e privado através da confusão trabalho, consumo e coerção:

[...] O longo movimento industrializante da primeira e da segunda revoluções industriais, por suas formas técnicas, virtualmente abriu o caminho para a formação de grandes massas de trabalhadores que, apropriando-se dessa relação, em dialética com o socialismo, deram lugar à classe operária. Tratou-se de um movimento no sentido da publicização das relações. O Estado do Bem-Estar surge na esteira desse processo: aprofundamento da situação operária, proletarização dos serviços, ampliação do assalariamento; por isso a rede pode tornar-se universal. A publicização aparece como um processo em que os canais privados são insuficientes para o processamento das relações operário/assalariado/patrão, seja do ponto de vista da enorme ampliação do conflito, seja do ponto de vista da acumulação do capital. Sabem-se os resultados que produziu: a constituição de uma sólida classe social, o deslocamento do conflito do contrato mercantil para o campo dos direitos sociais, e, no limite, pelo papel do fundo público na acumulação, uma espécie de poder de veto sobre o capital. Este é o fundo do conflito do qual emergiu, como reação, o

neoliberalismo. De outro lado, conforme o breve resgate anterior, um movimento de pinças leva simultaneamente à ampliação quase sem fronteiras do assalariamento e à revolução eletrônica. Esse duplo movimento conduz, paradoxalmente, a uma nova virtualidade de privatização das relações sociais, seja pelo deslocamento da centralidade do operário industrial, pela des-localização do trabalhador de serviços, pela anulação da diferença entre espaço público e espaço privado ou pela junção entre trabalho-coerção e trabalho-consumo. Amplia-se o tempo de trabalho total, como resultado mais geral (Oliveira, 2000, p. 18).

Ao mesmo tempo em que é tornado invisível pela reação neoliberal, o paradigma do trabalho também deixa de ser a via por excelência da inclusão de que dependeria a formação nacional – justamente a perspectiva que nas últimas cenas aparece como fundamento infuso do ponto de vista do narrador. Para tentar demonstrar esse vínculo em que trabalho e formação nacional se implicam, vamos retomar a reconstituição histórica e crítica que Schwarz elaborou nos ensaios reunidos em *Sequências brasileiras*. Esse processo histórico tomou corpo nos anos 1930 com a perspectiva do concurso de industrialização e estabelecimento de um mercado interno. Estas duas tendências se somariam à reforma agrária e universitária, à criação de uma cultura orgânica, à alfabetização (sobretudo, dos adultos) “sugerindo a noção de uma única e vasta formação nacional em curso” (Schwarz, 2015, p. 67) contra os desmandos do imperialismo que, por assim dizer, atualizavam a desagregação herdada do colonialismo e da escravidão. Esse processo chegou aos anos 1960 como uma hipótese radical de questionamento dos vínculos entre a desigualdade interna (entre as classes de um país) e a externa (entre os países). O resultado desse processo histórico de formação seria a inclusão de nossas camadas sociais inorgânicas numa “sociedade nacional integrada, livre de estigmas coloniais e equiparada aos países adiantados” (Schwarz, 2015, p. 193).⁵

⁵ Para este resumo, utilizamos sobretudo os ensaios: “Sobre a Formação da literatura brasileira”, “Os sete fôlegos de um livro” e “Fim de século”.

O passo fundamental de Schwarz, no entanto, seria a reposição dessa perspectiva interna num contexto externo modificado, em que é testada a viabilidade da industrialização nacional no eixo do desenvolvimento capitalista – quem de fato dita os rumos das sociedades nacionais. Longe de confirmarem, os rumos do capitalismo global desmentiam os ideais alimentados pelo nacional-desenvolvimentismo. Num primeiro choque de realidade, o golpe civil-militar de 1964 cortaria a radicalização dos anos 1950 e 1960, mostrando que o ciclo de industrialização poderia conviver muito bem com a manutenção das desigualdades coloniais. Anos depois, o próprio ciclo de industrialização chegaria ao fim com os dois choques do petróleo, a crise da dívida e, sobretudo, os novos saltos tecnológicos e a globalização da economia. Assim, todo o esforço de industrialização e estabelecimento de um mercado interno, suscitado pelo mesmo capitalismo numa etapa passada, foi abortado pelos seus novos rumos, deixando aquele processo parecendo incompleto – logo veremos que apenas parecendo. Sempre segundo Schwarz, nos anos 1980 ficava claro que o nacional-desenvolvimentismo havia se tornado uma ilusão, relegando a expectativa de que nossa sociedade pudesse se reproduzir de maneira consistente no movimento geral de modernização capitalista ao plano das fantasias.⁶

Numa perspectiva ligeiramente diferente, porém, é possível ver na decisiva modernização apenas iniciada em 1964 não apenas uma simples guinada do projeto desenvolvimentista para um viés conservador, nem apenas um processo industrializante que ficou incompleto, mas como um processo com objetivos radicalmente

⁶ Para este resumo das mudanças globais que resultaram no fim do nacional-desenvolvimentismo, utilizamos sobretudo os ensaios: “Altos e baixos da atualidade de Brecht” e, sobretudo, “Fim de século” e “O livro audacioso de Robert Kurz”. Sobre as relações entre a obra ensaística de Schwarz e a atualidade, ver o ensaio de Otsuka sobre *Sequências brasileiras*, “Sequências brasileiras, rupturas mundiais” (2013), e a resenha sobre *Martinha versus Lucrecia* que escreveu junto a Anderson Gonçalves e Ivone Daré Rabello, “O retratista e os intelectuais às voltas com 1964” (2013).

novos. Segundo Leda Paulani e Christy Pato, os processos de industrialização na periferia do capitalismo foram funcionalmente interrompidos pela nova acumulação financeira que guia o capital globalizado. Assim, seu sentido não foi a inclusão de nossas camadas inorgânicas, mas a formação de uma plataforma de valorização financeira para exportação de ativos financeiros de alta rentabilidade e, o que é o principal, tudo que isso significa enquanto gestão daquele “inorgânico” que o nacional-desenvolvimentismo imaginava poder incluir pelo viés do trabalho. Assim, essa experiência não seria o da interrupção, mas o do completamento de nossa modernização capitalista, atualizando sob a nova roupagem financeira a velha acumulação primitiva. Para nossos fins, esse novo ângulo interpretativo reforça a ideia de que o quadro conceitual da formação, que impregna o ponto de vista fantasioso do narrador, é insuficiente para entender a realidade desses processos de modernização com que ele mesmo se depara nas situações narrativas.

Considerações finais

Voltando à primeira cena, quando Chico Buarque escreveu seu romance a canção havia sido tema de novela e regravação por Nara Leão num disco intitulado “Beijinhos e carinhos sem ter fim...”, de 1984, justamente quando ela e o autor participavam ativamente no movimento das Diretas já. Como o próprio título deixa claro, esse disco marcaria uma espécie de retorno muito particular de Nara à Bossa. Desde o romance de Veríssimo ao reaproveitamento da temática da bossa nova, todos esses dados giram em torno de diferentes fabulações de retorno às expectativas mais otimistas de nossas perspectivas de modernização que surgiram entre 1930 e 1964. Isso nos leva a pensar que além do dado meio pitoresco e superficial (que também é), o uso da canção configura uma montagem irônica dentro da cena, concentrando num único dado significados que sintetizam linhas contraditórias de nossa modernização. Concentrando uma imagem pitoresca que já carrega

dentro de si elementos que na realidade circulam dentro de um quadro industrial (rádio). Ao confrontar as projeções progressistas de seu narrador com a materialidade violenta da realidade contemporânea que resultou do nosso movimento de modernização, o texto ironiza a perspectiva que investe na farsa de uma possibilidade de volta às promessas de felicidade que a modernização deixara em aberto – que hoje reaparece como um mais um nicho de compensação imaginária e financeira no mercado cultural internacional. Assim, cinco ou seis anos depois de participar – de modo muito particular, é verdade – da mobilização das Diretas Já, Chico apresentava os desastres sociais que acompanham a reabertura econômica e “democrática”, mostrando que os resultados da modernização estariam bem longe das promessas de felicidade fantasiadas anteriormente.

Referências

ALENCAR, J. V. R. **Pelo olho mágico de Estorvo**: forma e processo social no primeiro romance de Chico Buarque. 2022. Tese (Doutorado em Letras – Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BUARQUE, C. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BUARQUE, C. “Chico contra o cinismo”, entrevista publicada na **Folha de São Paulo**, (Ilustrada), 26/12/04, 2004.

BUARQUE, C. “Vida”. Rio de Janeiro, 1980. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1980. 37 min.

COELHO, M. “Chico Buarque faz um livro ‘impopular’”. *Folha de São Paulo*, 07 de agosto de 1991, Caderno 5 (Ilustrada), p. 12. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=11>

413&keyword=Buarque%2CChico%2CEstorvo&anchor=4056162&origem=busca&pd=9a7ae611f65dd3bf804b0cc345238bad

CANDIDO, A. **O discurso e a cidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 2 vols. 9ª ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Ltda., 1975.

GONÇALVES, A.; RABELLO, I. D.; OTSUKA, E. T. “O retratista e os intelectuais às voltas com 1964”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 327-348, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n57/14.pdf>

LEÃO, N. Abraços e Beijinhos e Carinhos sem ter fim... Rio de Janeiro, 1984. Rio de Janeiro: Philips. 40 min.

MIÚCHA; Tom Jobim [vol. 2]. Miúcha e Tom Jobim. Rio de Janeiro: RCA Victor. 1979. 32 min. [Relançado por BMG BRASIL Ltda. em 2001].

OLIVEIRA, F. de. “Passagem na neblina” em: OLIVEIRA, F. de; STÉDILE, J. P.; GENOÍNO, J. **Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo**. Apresentação de Luiz Inácio Lula da Silva. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

OTSUKA, E. T. Sequências brasileiras, rupturas mundiais. **Eutomia**, 11: 190-213, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/248>. Acesso em: 09/07/2020.

PAULANI, L. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCHWARZ, R. **Sequências brasileiras**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VERÍSSIMO, É. **Olhai os lírios do campo**. Prefácio Flávio Loureiro Chaves. Ilustrações Paulo von Poser. 4^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS NA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE RONDÔNIA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Luciano Ferreira de França
Lediane Fani Felzke

Introdução

Abordar a História e Geografia de Rondônia por meio das manifestações artísticas e culturais em uma perspectiva decolonial, faz perceber a riqueza e diversidade cultural do estado que, diversas vezes é esquecida ou invisibilizada pelo poder econômico, impõe o gosto musical, o modo de vestir, hábitos, religiosidade dominante, dentre tantos outros costumes e comportamentos ditos como globalizados. Assim, sob a ótica da decolonialidade, percebemos que muitas manifestações artísticas e culturais de Rondônia apresentam raízes no processo de resistência à ocupação e colonização europeia.

O termo Decolonial surge, no final do século XX, após um grupo de estudiosos debruçar-se para compreender o colonialismo imposto na América Latina e no Caribe (Ballestrin, 2013). Nesta perspectiva, foi necessário categorizar e conceituar do ponto de vista dos sujeitos marginalizados e invisibilizados que tiveram a sua história contada pelo colonizador em um enfoque quase sempre eurocêntrico e metropolizado.

A decolonialidade e as manifestações artísticas e culturais, como expressões de identidade e história, merecem destaque para reconhecermos a riqueza cultural e a promoção de uma visão plural e inclusiva. Assim, ao trazer à tona as vozes marginalizadas e subalternizadas pela história, a abordagem decolonial oferece novos horizontes para a compreensão da literatura, arte, cultura, folclore, costumes e da identidade rondoniense, superando

estigmas e preconceitos, estimulando a valorização da diversidade cultural como um elemento crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este capítulo tem como propósito abordar a influência das manifestações artísticas e culturais na construção da identidade rondoniense e na preservação das tradições ancestrais através de análise documental, envolvendo o estudo de literatura, pesquisas etnográficas e trabalhos na ótica decolonial.

A abordagem da Geografia e História de Rondônia na perspectiva decolonial pode proporcionar uma aproximação dos sujeitos locais de sua história, contribuindo para novas reflexões sobre as dinâmicas socioespaciais e temporais do qual estão inseridos.

Metodologia

Na presente pesquisa, focalizamos as manifestações artísticas e culturais como objeto de estudo, buscando compreender a correlação dessas expressões com os processos históricos e geográficos que moldaram a identidade de Rondônia. O presente estudo realizou-se por meio de análise documental e levantamentos bibliográficos e visuais amplamente divulgados e estudados.

Dentro dessa abordagem, objetivamos não apenas oferecer um novo olhar sobre as manifestações artísticas e culturais da região, mas também estender o debate para explorar novos horizontes no contexto da colonização recente de Rondônia e como esse debate pode contribuir com o ensino de Geografia e História de Rondônia.

Resultados e discussão

Um pensamento decolonial

A região onde hoje se situa o estado de Rondônia estava ocupada originalmente por povos indígenas de diversas línguas e

costumes antes da chegada dos colonizadores europeus. Com a vinda desses, muitos povos desapareceram ou perderam parte de seus costumes originais diante da indústria colonizadora implantada tanto pela Coroa Portuguesa quanto pela Coroa Espanhola e, posteriormente, pelo Estado brasileiro por meio de políticas de ocupação da região amazônica.

Seguindo nesses exemplos, até mesmo Marechal Rondon, que é visto como indigenista e herói nacional, possui ressalvas e controvérsias em sua atuação e trabalho na Amazônia, pois analisando discursos em torno do trabalho de Rondon na Amazônia (Santana Júnior, 2017), afirma que há convergências com o pensamento pós-colonial, internamente no Brasil. A atuação de Rondon pautada na ideologia positivista do exército, desconsiderava os povos indígenas como sujeitos de sua própria história e donos de seu destino, levando o exército brasileiro, na pessoa de Rondon, a ser o tutor desses grupos, desconsiderando os saberes e valores já adquiridos dessas pessoas e de suas sociedades.

Ao longo do tempo, o território amazônico foi palco de disputas internas e externas, muitas dessas, ocorridas às margens de rios importantes, como Madeira, Mamoré, Guaporé, Jamari e Machado. No passado, essas disputas ocorreram pela busca de especiarias, ouro, látex e força do trabalho indígena (Souza, 2011). Atualmente, a Amazônia é vista como a nova fronteira do “progresso,” voltando sua economia quase que totalmente para a produção agropecuária, expansão das cidades, construção de grandes barramentos hidrelétricos, mineração e exploração das riquezas naturais.

No contexto apresentado, podemos notar que mudaram os atores, mas a trama continua inalterada. Assim, assistimos ao saque das riquezas e do trabalho humano às custas da destruição ambiental e, conseqüentemente, social da Amazônia.

Alguns pensadores latino-americanos dedicaram-se a explicar o mecanismo colonialista e como a colonialidade do poder se apropriou dos discursos, da riqueza, da cultura e trabalho humano. Dentre estes, Aníbal Quijano (1980), que foi um dos fundadores do

movimento decolonial, afirma que a colonialidade representa um dos componentes fundamentais e distintivos do sistema global de poder capitalista, centrado principalmente na Europa e EUA.

Para Quijano (2000), a colonialidade é estabelecida através da imposição de uma categorização racial/étnica da população global, instalada como base essencial do sistema de poder. Essa dinâmica opera em todas as esferas da existência social, abrangendo aspectos materiais e subjetivos, tanto no âmbito cotidiano quanto na escala social.

Na ótica da colonialidade do poder e do mecanismo de controle social das massas, Santos (2023) lembra que a mercantilização da arte produz instrumentos de controle, e que as sociedades atuais brincam e não fazem. Enquanto isso, nas comunidades tradicionais, as crianças, os velhos e os jovens brincam até fazer. Assim, em sua cosmovisão, é no brincar que a vida acontece. Santos, conclui que “os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles” (Santos, 2023, p. 23).

Portanto, a validação da arte, em tempos atuais, é condicionada à mercantilização, reestilização, desnudação de suas raízes tradicionais e transformação em produto para atender as demandas de mercado. Esse processo pode ser visto nas festas carnavalescas, juninas e nos eventos de bois-bumbásque estão cada vez mais faraônicos e atrelados ao poder econômico de grandes empresas de eventos.

Dito isso, seguem as descrições das manifestações artísticas e culturais do estado de Rondônia que estão entrelaçadas ao contexto da colonialidade e decolonialidade e de que forma a Geografia e História de Rondônia podem ser abordadas na perspectiva decolonial.

Duelo da Fronteira

Para dar início a este tópico discutiremos sobre o surgimento do **Festival Duelo da Fronteira de Guajará-Mirim**, que se destaca

como espaço de diálogo cultural entre Rondônia e a Bolívia. A festa é um duelo entre o Boi Flor do Campo e o Boi Malhadinho, semelhante ao que ocorre no Festival Folclórico de Parintins (AM).

Entretanto, é necessário saber que a festa do boi chega primeiramente no estado de Rondônia em Porto Velho, capital do estado, como afirma Santos ao relatar que

a influência do bumba-meu-boi do Maranhão, em Porto Velho, deu-se com a migração nordestina, no início do século XX. O bumba-meu-boi migrou para Porto Velho com o nome de Boi-Bumbá na década de 1920, por um Maranhense de nome Torquato. O auto do boi em Porto Velho e na região amazônica é realizado nas comemorações festivas juninas (Santos, 2015, p. 47).

O Duelo na Fronteira, patrimônio cultural imaterial rondoniense, é parte integrante das manifestações culturais conhecidas como Boi-Bumbá, no estado do Amazonas, ou Bumba meu Boi, no Maranhão, e cumpre papel importante na identidade das regiões Nordeste e Norte do Brasil (Rondônia, 2023).

A influência nordestina na região é justificada pelo saldo migratório desse povo que foi arrematado para trabalhar nos seringais da Amazônia, durante o primeiro ciclo da borracha, no final do século XIX, e no segundo e mais curto ciclo, em meados do século XX, durante a Segunda Grande Guerra, em razão de acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos da América.

A história econômica de Rondônia, incluindo os ciclos da borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, é frequentemente retratada nas apresentações do Duelo da Fronteira em enredos e adereços produzidos pela própria comunidade.

A festa tem ganhado dimensões de festival, após alguns anos de criação, corroborando com o argumento de que, no processo colonizador e pós colonialidade, a arte e manifestações artísticas tradicionais vão ganhando notoriedade e reestilização para atender as demandas de mercado. No entanto, não significa dizer que a festividade perdeu suas tradições e sentidos.

Na Figura 1, é possível observar a existência de uma estrutura elaborada para o festival, para atender a demanda de público e brincantes dos bois Flor do Campo e Malhadinho.

Figura 1 - Bumbódromo em Guajará-Mirim/RO em noite de apresentação.



Fonte: SECOM - Governo de Rondônia, Leandro Moraes, 2023.

A estrutura atual do festival contrasta com o surgimento da festividade. O Duelo teve início no espaço escolar da cidade de Guajará-Mirim na “Escola Almirante Tamandaré, onde a Professora Georgina Ramos da Costa, na década de 1980, criou um bumba meu boi de raiz nordestina para ser brincado durante os festejos juninos” (Filizola, 2014, p. 10).

Destaca-se, nesse contexto, que o nascimento do festival é espontâneo, popular e em espaço educativo de criação, promovendo a inclusão de indivíduos da comunidade escolar e não escolar. A escola e os indivíduos da comunidade escolar em questão foram fundamentais para levar adiante o projeto de festividade que culminaria em uma importante manifestação artística e cultural do Estado de Rondônia.

Numa perspectiva decolonial e educativa, pode-se afirmar que o Duelo da Fronteira, é pertinente à história e geografia de Rondônia, refletindo os elementos e fenômenos culturais, sociais e

econômicos que moldaram o território rondoniense desde os povos indígenas até a chegada dos seringueiros e colonos na região de Guajará-Mirim.

O ambiente com localização estratégica tem relação direta com o nome da festividade popular, situada na fronteira entre Brasil e Bolívia às margens do rio Mamoré na cidade de Guajará-Mirim. Essa localização influenciou diretamente a história da cidade, especialmente, durante os períodos de exploração da borracha e construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A festa do Duelo da Fronteira surge como uma celebração dessa rica herança cultural, marcada pela interação, confluência e influência das diferentes culturas, saberes, povos e costumes que se misturaram ao longo da fronteira, “de fato, o evento em tela, conhecido por Festival Folclórico Duelo na Fronteira, acontece regularmente na sede do município rondoniense de Guajará-Mirim, a qual estabelece fronteira internacional com a cidade boliviana de Guayaramerín” (Filizola, 2014, p. 48). No entanto, a festividade movimenta toda a região, tanto no Brasil quanto na Bolívia, atraindo turistas, entusiastas das lendas amazônicas contadas nas noites de apresentações e artistas que buscam inspiração nos mistérios da floresta.

Nesse contexto, é admissível abordar a história de Rondônia e a própria geografia em uma perspectiva decolonial através da festa do Duelo da Fronteira, relembando a herança da exploração da borracha no vale dos rios Mamoré e Madeira e a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré que ligava as localidades onde se encontravam atualmente o município de Guajará-Mirim e Porto Velho, resgatando as memórias dos sujeitos locais, que foram ao longo do tempo invisibilizados, marginalizados e subalternizados.

Faz-se necessária, nessa condição, buscar correlacionar os motivos da construção da Ferrovia Madeira Mamoré, sejam pelas condições naturais como as cachoeiras dos rios Madeira e Mamoré, que dificultavam a navegação e transporte de mercadorias no período da economia gomífera ou até mesmo por questões

políticas, por controle fronteiro do Estado brasileiro diante das pretensões estrangeiras na região.

A construção da Madeira Mamoré, também conhecida como Ferrovia do Diabo ou Ferrovia da Morte, ficou marcada por altos custos, sejam estes financeiros e de vidas humanas, diversos acordos complexos envolvendo outros países, interesses estrangeiros sobre a região e empréstimos de capitais vindos principalmente da Inglaterra e Estados Unidos da América, Conforme Alencar (2012, 18).

A construção da ferrovia era justificada pela necessidade de escoar a borracha, principal produto de exportação brasileiro, sendo que o transporte era realizado por via fluvial causando um elevado custo tributário, sacrifícios de vidas humanas – principalmente de índios brasileiros e bolivianos – e perda de mercadorias.

Todo o contexto apresentado pode fornecer materialidade para discutir e refletir na perspectiva do indígena, do seringueiro, do ribeirinho e do quilombola o avanço do trem e da máquina do progresso estatal sobre a floresta. É fundamental ainda compreender como esses povos enxergam esse processo e de que modo conseguiram resistir ao avanço da destruição da floresta, da vida e dos costumes tradicionais, além de resistirem à sedução do colonizador.

Os eventos históricos tiveram impacto significativo na formação da identidade local de Guajará-Mirim. A festa assume o papel de preservação e transmissão de memórias dos moradores aos visitantes. Pode-se afirmar que a festa é também de um movimento de resistência ao apagamento da história de uma população, muitas vezes, subalternizada e invisibilizada pelo processo histórico de colonialidade e pós colonialidade.

Em um estudo sobre o duelo da fronteira, Filizola (2014) pondera que estudar a geografia regional a partir da manifestação do festival contribui para uma nova percepção e que

não se trata, evidentemente, daquela geografia banalizada, especialmente a partir dos espaços escolares, das revistas de viagem ou das produções em vídeo. Trata-se de uma concepção em que o espaço apresenta uma sobreposição de ações que lhe confere uma multiplicidade de significados (Filizola, 2014 p. 49).

Por esse viés, podemos compreender as múltiplas dinâmicas do espaço geográfico sem perder do horizonte outras camadas importantes das manifestações artísticas e culturais. Neste sentido, Filizola (2014), ancorado no pensamento de Di Méo complementa que

certamente a abordagem geográfica das festas compartilha alguns aspectos contemplados por outras ciências humanas e sociais, como o papel político, o alcance ideológico, o valor de troca socioeconômica e, notadamente, sua instrumentalização em termos de regulação social e territorial (Filizola, 2014, p. 50).

O Duelo da Fronteira inclui elementos que destacam essa relação entre os povos da Amazônia e sua história, por meio de representações artísticas com referências à fauna, flora, lendas que foram repassadas através da oralidade, conseguindo até mesmo dialogar com questões ambientais atuais da Amazônia, levando para o bumbódromo os seus valores, tradições e, até mesmo, súplicas por um homem amazônico que preserve e viva em harmonia com os seres da floresta.

A Festa do Divino

Dentre as manifestações artísticas do estado de Rondônia, uma merece grande destaque, no que tange, à Geografia e História regional, primeiramente, por sua localização, no vale do Guaporé, importante palco de disputas territoriais entre os portugueses e espanhóis durante a colonização.

O rio Guaporé é o lar de diversos povos indígenas que viram seu território ser invadido e saqueado pela máquina colonizadora, posteriormente também tiveram suas terras invadidas e saqueadas para a produção agrícola.

Esse mesmo Guaporé foi também o lar de africanos que fugiam da escravização nas minas de ouro, ao longo do rio, em meados do século XVIII. Esses, ao longo do tempo, fundaram quilombos que resistem até os dias atuais, mesmo diante do sistemático “esquecimento” do Estado brasileiro para com esses povos.

Assim como o Duelo da Fronteira, essa festa religiosa une duas nações, Brasil e Bolívia. Nesse caso, em procissões fluviais onde homens de várias idades ficam protegidos das eventuais tentações, longe de suas famílias, por um período aproximado de cinquenta dias. Esses homens dedicam-se, por dias e noites, em orações e cânticos para que as promessas feitas pelos devotos do Divino Espírito Santo sejam atendidas (Rondônia, 2022). “A Festa do Divino Espírito Santo, realizada nas comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé, consiste em uma manifestação cultural de caráter religioso, feita pelos quilombolas e devotos que fazem do Divino um símbolo de devoção popular” (Silva, 2015, p.1046).

A Festa é influenciada pelo catolicismo, marcante no processo de colonização. No entanto, reflete o sincretismo religioso e as ressignificações culturais das crenças e dogmas já estabelecidos pelo colonizador, adaptando-os à realidade, costumes e anseios do povo ribeirinho do Vale do Guaporé.

Ao estudar sobre a centenária Festa do Divino no Vale do Guaporé, Silva (2015) mostra-nos que algumas características são marcantes desse festejo como símbolos materiais que acompanham as procissões “(Coroa, Cetro, Bandeira e Mastro); e as práticas religiosas (Missa, Batizados, Romaria, Procissão, Promessas, Fitas Votivas e Vigílias); e profanas (Bailes, danças, bebedeiras e cantorias), dentre outras manifestações da cultura popular imaterial” (Silva, 2015 p.1047).

A Festa do Divino Espírito Santo é uma tradição religiosa e cultural que acontece em várias regiões do Brasil, incluindo o Vale do Guaporé em Rondônia. No Guaporé, a festa traz marcas de um passado da história amazônica que, por anos, ficou esquecido, o passado escravocrata do Brasil colônia. Essa celebração é marcada por rituais e manifestações culturais que honram o Divino Espírito

Santo, representando uma mistura de elementos religiosos, sociais e culturais.

Figura 2 - Romaria fluvial do Divino Espírito Santo percorrendo o rio Guaporé, em movimentos com remos ritmados.



Fonte: SECOM - Governo de Rondônia, Ésio Mendes.

Como citado anteriormente, a festa surgiu no Vale do Guaporé em comunidades quilombolas e ribeirinhas, marcada principalmente pela confluência de saberes, religiosidade e culturas.

Por todo o simbolismo e força popular, a festividade ganhou o reconhecimento como patrimônio histórico, cultural e imaterial de Rondônia através da Lei Estadual nº 5.252, de 11 de janeiro de 2022.

Na perspectiva decolonial, a Festa do Divino fornece materialidade aos estudos da dinâmica de ocupação no vale do Guaporé e seus afluentes. Em uma perspectiva educacional, é possível expandir o conhecimento a respeito da religiosidade e tradições existente há séculos, além de conceder voz aos indivíduos que constroem essa festividade e foram invisibilizados e

subalternizados, ao longo da história de ocupação do estado de Rondônia.

Arraial do Flor do Maracujá

O Flor do Maracujá em Porto Velho, apresenta Bois-Bumbás e Quadrilhas Juninas, em uma combinação de influências da imigração nordestina atraída para a região na exploração do látex, nos séculos XIX e XX, e a população indígena local.

Figura 3 - Vista aérea do Arraial Flor do Maracujá em Porto Velho/RO 2023.



Fonte: SECOM, Governo de Rondônia, Daiane Mendonça, 2023.

As festividades juninas já fazem parte da cultura local há muito tempo, a exemplo disso, “em Porto Velho, as tradições juninas e os festejos de quermesse ocorrem desde os tempos da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Há registros de Bois Bumbás ligados à tradição maranhense desde a década de 1920” (Ferreira; Moser 2019, p. 156).

O nome do Arraial remonta de uma quadrilha organizada pelo senhor Joventino Ferreira Filho, trabalhador da antiga Estrada de

Ferro Madeira Mamoré, que vivia nas imediações do Bairro Triângulo no local onde os trens faziam manobras (Santos, 2013).

acontece que justamente no período das festas juninas, a ‘latada’ do maracujazeiro e suas flores (A Flor da Paixão), se esparramavam pela cerca do quintal do seu Joventino e as meninas por considerarem a flor roxa do maracujazeiro bonita, enfeitavam seus cabelos na hora da apresentação da quadrilha. Diante disso, os brincantes resolveram batizar o grupo com o nome de ‘Quadrilha Flor do Maracujá’, isso aconteceu em meados dos anos de 1950 (Santos, 2013 p. 01).

Entretanto, Santos (2013) afirma que a quadrilha do Senhor Joventino jamais se apresentou no Arraial Flor do Maracujá, uma vez que esse passou a existir apenas, em 1983, organizado pela Secretaria de Cultura. Nesse ano, a Secretaria de Cultura iniciou os trabalhos para a criação e financiamento do arraial. Nesse ínterim, durante a organização, descobrem que, nos anos de 1950, no Bairro Triângulo, um senhor organizava uma quadrilha com nome “Flor do Maracujá” e sugeriram, portanto, que o nome do festival se chamasse Flor do Maracujá (Santos, 2018).

Nota-se que, ao buscar as raízes do mais conhecido festejo junino do estado, lá estão elementos fundamentais da História e da Geografia. As imediações da Ferrovia Madeira Mamoré foram e são, até os dias atuais, espaço de criação e festejos.

Muitos dos trabalhadores que chegavam para atuar na construção e funcionamento da Ferrovia, trouxeram seus saberes e suas histórias. A Madeira Mamoré não conduzia apenas o látex até os portos do Madeira, levava consigo os sonhos, as festividades e os modos de vida do povo amazônida.

A Ferrovia da Morte era também uma ferrovia da vida e do povo que testemunhou e construiu elementos da nossa cultura, que resistiram ao longo dos anos, mesmo diante do abandono da própria ferrovia e do esquecimento dos feitos e trabalhos de pessoas como o senhor Joventino e tantos outros soldados da borracha, ferroviários, seringueiros e caboclos.

O Flor do Maracujá resgata em suas apresentações muitas dessas memórias, como por exemplo, a figura do seringueiro presente nas apresentações com seu candeeiro na cabeça.

Figura 4 - Brincante representando o seringueiro no Arraial Flor do Maracujá.



Fonte: SEJUCEL, Governo de Rondônia

Não encontramos a referência de um seringueiro em quadrilhas juninas de outras regiões do país, isso se deve ao conjunto de interações da sociedade com os elementos presentes na Amazônia e aqueles vindos de outras regiões.

As quadrilhas não são as únicas atrações do Arraial Flor do Maracujá, os bois bumbás também são espetáculos das noites de festejo, como afirma Santos (2015) “[...]a brincadeira chegou a Porto Velho no ano de 1920, quando jovens da Vila de Santo Antônio publicaram no jornal *O Alto Madeira*, nota convidando a população para assistir à apresentação do Boi Bumbá ‘Sete Estrelas’ na noite de São João daquele ano” (Santos, 2015 p. 01).

Evidencia-se que o Flor do Maracujá, apesar de seu caráter estilizado, alinhado aos interesses comerciais, transcende esses aspectos, emergindo como uma expressão dinâmica e resiliente da história, geografia e cultura amazônica.

Em uma perspectiva decolonial, o Arraial Flor do Maracujá, em Porto Velho, que tem seu nome associado a trabalhadores da antiga Estrada de Ferro Madeira Mamoré, reflete a identidade cultural enraizada, mas ao mesmo tempo invisibilizada e esquecida. Suas manifestações, como as quadrilhas e os bois bumbás, incorporam memórias da ferrovia, imigração nordestina e resistência indígena ao processo colonizador.

A presença do seringueiro e de tantos outros personagens simbolizam a resistência, assim como a adaptação, ao longo do tempo, evidencia a vitalidade das tradições frente às mudanças sociais.

Considerações finais

Ao explorar a história e a geografia de Rondônia sob uma perspectiva decolonial, torna-se evidente a influência marcante da colonialidade do poder em diversos aspectos.

Desde a ocupação inicial da Amazônia por povos indígenas, até a chegada dos colonizadores europeus, a região testemunhou a imposição de sistemas de poder que moldaram a vida social, econômica e cultural.

Analisando figuras emblemáticas como Marechal Rondon, reconhecemos que, mesmo sob a ótica de um indigenista, as práticas adotadas refletiam a ideologia positivista do exército, desconsiderando a autonomia dos povos indígenas e impondo uma tutela que desvalorizava seus saberes e identidade.

O território amazônico, historicamente palco de disputas, evoluiu de conflitos pelo controle de especiarias, ouro e força de trabalho indígena para uma atualidade em que a região é vista como a nova fronteira do “progresso”, com ênfase na agropecuária, expansão urbana, construção de barragens e exploração de recursos naturais.

Sob a lente da colonialidade do poder, pensadores como Aníbal Quijano oferecem uma análise crítica, destacando como a imposição de categorizações raciais/étnicas fundamenta o sistema

global de poder capitalista. Essa dinâmica, presente em todas as esferas da existência social, perpetua-se na contemporaneidade.

Na perspectiva decolonial, Santos ressalta a mercantilização da arte como instrumento de controle, evidenciando como as sociedades atuais, muitas vezes, valorizam mais o entretenimento do que a efetivação de ações transformadoras.

A festividade do Duelo da Fronteira, embora enraizada em tradições, também reflete esse processo, ampliando seu escopo para atender demandas de mercado.

A análise das manifestações artísticas e culturais de Rondônia, como o Duelo da Fronteira, revela como esses eventos, mesmo enredados na colonialidade, preservam elementos de resistência e identidade. A festa do Divino Espírito Santo, no Vale do Guaporé, por exemplo, é um testemunho da confluência de saberes e tradições, unindo Brasil e Bolívia, em um contexto de devoção e celebração. O Arraiá do Flor do Maracujá, em Porto Velho, evidencia a mescla de influências nordestinas e indígenas, criando um espaço cultural diversificado que representa a riqueza da imigração e da herança local. Em suma, a abordagem decolonial oferece uma nova perspectiva para compreender a história, a geografia e as manifestações culturais de Rondônia. Resgatar as narrativas marginalizadas, reconhecer a resistência das comunidades locais e promover uma análise crítica dos eventos atuais, são passos cruciais para construir uma visão mais abrangente e justa da sociedade rondoniense. O desafio é superar a colonialidade do poder e promover a valorização das diversas vozes que compõem o tecido social e a história de Rondônia.

Referências

ALENCAR, C. P. de. **Trilhando memórias**: reflexões acerca das identidades dos trabalhadores da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/estrada_de_ferro.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, v. 1, n. 11, p. 89-117, mai. 2013.

FERREIRA, J. C. G. de S.; MOSER, L. M. Arraial Flor do Maracujá: representação da identidade cultural portovelhense. *In*: MOSER, L. M. *et al.* (org.). **Das matas, rios e cidades: culturalidades e historicidades rondonienses**. Porto Alegre: Fi, 2019, p. 153-166. Disponível em: <https://www.editorafi.org/752matas>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FILIZOLA, R. **Duelo na fronteira**: entre a redimensão de uma nova espacialidade e a construção de uma identidade de resistência. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Curso de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/35875/R%20-%20T%20-%20ROBERTO%20FILIZOLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOURA, Í. L. de; TEIXEIRA, M. A. D. Nas tramas da alegria: a banda do vai quem quer no carnaval de Porto Velho (1990). **Revista Labirinto**, Porto Velho, v. 29, n. 1, p. 177-197, jul. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. VI, n. 2, p. 342-386, summer/fall, 2000.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Comunicação de Rondônia. Secom - Governo de Rondônia. **Duelo na Fronteira de Guajará-Mirim é elevado a patrimônio cultural e imaterial de Rondônia**. 2023. Paulo Amorim. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/duelo-na-fronteira-de-guajara-mirim-e-elevado-a-patrimonio-cultural-e-imaterial-de-rondonia/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Comunicação de Rondônia. Secom - Governo de Rondônia. **Religiosidade fortalece a esperança no Vale do Guaporé com a Festa do Divino**. Nonato

Cruz. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/religiosidade-fortalece-a-esperanca-no-vale-do-guapore-com-a-festa-do-divino/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SANTANA JÚNIOR, Eduardo Augusto Melo de. O retrato do colonizador em rondon: por uma descolonialidade amazônica. **Revista Labirinto**, Porto Velho, v. 27, n. 1, p. 260-273, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/2889/2292>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

SANTOS, J. B. dos. **Boi-bumbá**: tradição da comemoração da identidade cultural nordestina em porto velho-RO. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7145/1/000467592-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, S. A verdadeira história do Arraial Flor do Maracujá: 35ª mostra de quadrilhas e bois-bumbás arraial flor do maracujá. 35ª Mostra de Quadrilhas e Bois-Bumbás – Arraial Flor do Maracujá. 2015. **Jornal Diário da Amazônia**. Disponível em: <https://www.diariodaamazonia.com.br/verdadeira-historia-do-arraial-flor-do-maracuja/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, S. História - A quadrilha flor do maracujá. **Blog do Silvio Santos**. Porto Velho, 15 mar. 2013. Disponível em: <https://blogdosilviosantos.blogspot.com/2015/03/a-brincadeira-de-boi-bumba-em-porto.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, J. W. S. da. A festa do divino espírito santo em rondônia, uma manifestação da cultura popular em Rolim de Moura do Guaporé (1834-2014). **Anais do XIV Simpósio Nacional da Abhr**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 1046-1057, abr. 2015.

SOUZA, M. M. O. de. **Luta, Territorialização e resistência camponesa no Leste rondoniense (1970-2010)**. 2011. 358 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PRESENÇA INDÍGENA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Thiago Rodrigues da Rocha
Lediane Fani Felzke

Introdução

O foco deste capítulo é a construção de uma análise crítica sobre a interação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com os povos indígenas no Brasil, com destaque para a interculturalidade como um caminho para o reconhecimento, o respeito e a preservação de identidades culturais, que é cenário do desafio da construção de currículos integradores de saberes tradicionais indígenas com saberes da sociedade não indígena.

O ponto inicial das reflexões está na persistência de uma educação homogeneizadora e monocultural no contato com os povos indígenas, apesar das conquistas jurídicas, neste campo, presentes na Constituição Federal de 1988, que assegura uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Villares, 2013).

Nesse cenário, estudiosos como Villares (2013) e Camargo, Peres e Mariani (2018) enfatizam a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais sensíveis às questões interculturais nos Institutos Federais. Nesses moldes, aqui se propõe estudar, por meio de revisão de literatura, como os Institutos Federais estão enfrentando os desafios da interculturalidade no oferecimento de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aos povos indígenas.

Metodologia

Este trabalho é de revisão de literatura, que é um processo crítico de compilação de obras que abordam uma determinada temática. Nesse diálogo, entre o pesquisador-escritor e os autores escolhidos para debater o tema, Brizola e Fantin (2016) afirmam que o resultado é um texto que não necessariamente precisa ser inédito, mas sim analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática selecionada para o trabalho. No caso do presente capítulo, a pesquisa deu-se nas bases de dados SciELO e *Google Acadêmico*, utilizando os descritores "Educação Profissional e Tecnológica", "Comunidades Indígenas" e "Interculturalidade". Foram selecionados artigos, dissertações e teses publicados nos últimos dez anos.

O caminho da interculturalidade na educação escolar indígena

Oliveira (2020) relata que, antes da chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, os povos indígenas não tinham escolas, mas possuíam seus próprios métodos de ensino transmitidos oralmente. Cada grupo étnico tinha processos educativos que não dependiam de professores formais, pois eram feitos no convívio comunitário.

A situação mudou muito, no século XVI, após a invasão europeia, razão de ser do estabelecimento pelos jesuítas das primeiras escolas para indígenas, com uma forte mobilização para impor àqueles povos a substituição de suas muitas e distintas línguas por uma língua geral que se baseava no Tupi e, mais tarde, pelo Português (Oliveira, 2020). O invasor buscou afastar os indígenas de suas línguas para assim afastá-los também de suas identidades e de suas cosmovisões, de modo a controlar suas mentes e corpos (Baniwa, 2014).

Sob o pretexto de "civilizar", esse modelo de educação escolarizada subjugou os povos indígenas ao interesse do colonizador. As tentativas de apagamento da cultura, do conhecimento e das tradições desses povos foi o *modus operandi*

desta dominação (Oliveira, 2020). Baniwa (2014) aponta que isso resultou na marginalização dos povos indígenas, expressa em uma dinâmica desigual e prejudicial, que persiste até os dias de hoje.

Oliveira (2020) afirma que os esforços para enfraquecer as culturas indígenas não se restringiram ao início da colonização, e apontou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e a Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967, também como formas de buscar a integração dos indígenas à sociedade nacional por meio do apagamento de suas origens.

A partir da Constituição Federal de 1988, foi reconhecido o direito dos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Oliveira, 2020). Leis e outros documentos posteriores detalharam essas prerrogativas e buscaram orientar a formação de professores indígenas e não indígenas. A escola passou a ser vista como um instrumento de fortalecimento das identidades étnicas e da valorização das culturas indígenas. Porém, as conquistas jurídicas ainda não representam pleno acesso a esses direitos (Villares, 2013).

A escola, que costuma promover o apagamento e o embranquecimento culturais dos povos indígenas, agora tem a responsabilidade de apoiar um movimento contrário ao da colonização (Oliveira, 2020). A autora defende que a escola atual requer uma formação que torne os professores capazes de transitar entre os conhecimentos da cultura ocidental e da cultura local de cada povo, o que inclui seus conhecimentos tradicionais. Ocorre cada vez mais a necessidade de uma educação intercultural.

Candau (2012) apresenta a interculturalidade como uma postura de abertura em relação às diversas etnias, culturas e línguas, bem como a aceitação positiva da diversidade. Envolve, portanto, a criação de contextos de participação e respeito mútuo. Implica na construção de novas formas de relacionamento social, educacional e de promoção da democracia.

Desse modo, a interculturalidade na educação envolverá o combate à tendência de homogeneização e padronização cultural da escola (Camargo; Peres; Mariani, 2018). Para esses autores,

ignorar as diferenças leva à segregação, violência e exclusão de grupos socioculturais diversos, prejudicando a aprendizagem e as interações interpessoais. Nesta seara, construir ambientes educacionais com diálogos entre diferentes sujeitos, saberes e práticas, é condição necessária para alcançar justiça socioeconômica, política e cultural, além de ser mais um passo na direção do estabelecimento de relações igualitárias entre grupos socioculturais distintos (Villares, 2013).

Camargo, Peres e Mariani (2018) destacam que a escola é um ambiente propício a diálogos, discussões e lutas pelo reconhecimento, como também pela afirmação das diversidades. Por isso ela deve ser palco para transformações sociais. Ademais, afirmam que os esforços e os avanços para a fomentação de tais diálogos ainda são limitados e ressaltam a necessidade de mais atenção às questões interculturais nas políticas educacionais e práticas pedagógicas, com ênfase na interculturalidade como um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação estrutural e histórica da sociedade. Os autores também distinguem a interculturalidade crítica, que busca a inclusão e a participação das diversidades culturais, da interculturalidade funcional, que serve a interesses mercadológicos. A missão de uma educação intercultural crítica é se opor ao sistema excludente e fornecer formação significativa e contextualizada aos diversos grupos socioculturais.

Como a Educação Profissional e Tecnológica participa dessa discussão? Para Camargo, Peres e Mariani (2018), os Institutos Federais (IF) são oportunidades para promover a interculturalidade na educação brasileira; em adendo, esses autores concebem os Institutos Federais como capazes de fazer avançar o sistema educacional do país, dada a sua contribuição para o desenvolvimento regional e a formação de indivíduos completos pela integração do ensino médio com a formação profissionalizante.

Desse modo, se vê que a EPT possui fortes afinidades com uma educação intercultural crítica, para formar cidadãos interculturais comprometidos com a construção de uma

democracia inclusiva e diversa. Contudo, Camargo, Peres e Mariani (2018) relatam que pode existir dificuldade com as práticas pedagógicas interculturais nas escolas que se localizam fora das comunidades dos estudantes indígenas.

Educação profissional no atendimento aos povos indígenas

Os Institutos Federais buscam materializar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mirando no horizonte de uma formação humana completa, omnilateral, para a autonomia no agir e no interpretar a sociedade e o mundo do trabalho. Além disso, deve ser contra-hegemônica e, portanto, se contrapor aos mecanismos de exploração da classe dominante (Silva, 2020). Em seu contato com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros, os Institutos Federais encontram, inevitavelmente, desafios na construção de uma educação intercultural (Nascimento *et al.*, 2021).

O rol de dificuldades envolve o fato de que os avanços jurídicos específicos para os povos indígenas, a partir da Constituição de 1988, não foram suficientes para evitar que, na prática, persista no Brasil uma forte tendência para uma educação homogeneizadora e monocultural, que resulta no apagamento de identidades culturais (Villares, 2013). Sem a materialização da interculturalidade na educação, os povos originários e outras populações tradicionais continuarão no processo de apagamento.

De acordo com o estudo realizado por Silva (2020), no *Campus Amajari* do Instituto Federal de Roraima, alunos indígenas relataram, dentre várias questões, dificuldades com terminologias utilizadas pelos professores durante as aulas. Essa questão pode ser um obstáculo para a compreensão, uma vez que os estudantes podem não estar familiarizados com a linguagem técnica utilizada pelos professores. Sendo assim, a falta de atenção às especificidades culturais dos alunos pode contribuir para a perpetuação dessas dificuldades, a autora ressalta a importância de os professores estarem atentos às necessidades dos alunos indígenas. Sem a

materialização da interculturalidade, os povos originários e outras populações tradicionais continuarão no processo de apagamento no que diz respeito à educação.

A seriedade desta questão revela a urgência de se pensar a interculturalidade na EPT, com o desafio de ir além do conhecimento técnico-profissional comum para integrar conhecimentos tradicionais de povos indígenas na construção de currículos interculturais. Trata-se de um movimento na direção de uma abordagem educacional que valorize a diversidade e promova a preservação das culturas ao conectar os fazeres e saberes milenares indígenas com os saberes não indígenas (Silva, 2018).

No que diz respeito aos cursos voltados para povos indígenas nos Institutos Federais, Villares (2013) ressalta que a inclusão dos saberes tradicionais indígenas aos currículos exige a participação dos próprios alunos indígenas, líderes comunitários, educadores e pesquisadores, para tornar o diálogo intercultural possível (Belfort, 2016). Uma colaboração cujo resultado esperado é a promoção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas para os estudantes indígenas, que não viole seus direitos nem suas identidades culturais (Villares, 2013). Essa concepção permite que os estudantes vejam sua cultura como parte da escola, ao mesmo tempo em que adquirem as habilidades necessárias para uma formação profissional. Isso exige o entendimento da não superioridade de uma cultura à outra.

Diversas pesquisas estudam como ocorre a interação dos Institutos Federais com povos indígenas de variados pontos do território brasileiro (Mülling; Santos, 2019; Pereira, 2022; Teixeira, 2017; Pessoa; Melo, 2020; Silva, 2020). Nessas pesquisas, vê-se que a interculturalidade é uma preocupação presente no atendimento aos povos indígenas, mas são poucos os cursos técnicos com uma Educação Profissional e Tecnológica de currículo construído interculturalmente.

Um exemplo de experiência em funcionamento de EPT Intercultural é o Curso Técnico em Agroecologia Voltado aos Povos Indígenas do Instituto Federal do Pará (IFPA), no *Campus Rural*

Marabá (Teixeira, 2017). O Projeto Político Pedagógico desse curso começou a ser construído em 2009, a partir de reuniões do IFPA com lideranças de nove povos indígenas, contando com a participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Teixeira (2017) aponta que nessa experiência, a participação ativa de lideranças indígenas na criação e manutenção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma exigência inescapável para promover um ambiente educacional intercultural que busque contextualizar os conteúdos escolares com a realidade cotidiana do aluno, ou seja, com as necessidades concretas das comunidades indígenas, por meio da articulação de conteúdos científicos, técnicos e saberes tradicionais indígenas como componentes curriculares.

Outro aspecto interessante apresentado por Teixeira (2017) é a utilização do método de ensino da Pedagogia da Alternância, em que os estudantes permanecem períodos de 15 dias na escola alternados com períodos de 20 dias em suas comunidades. Nesses casos, realizam atividades práticas programadas relacionadas ao conteúdo aprendido na escola, propiciando a contextualização do que é aprendido formalmente com o que é vivido no cotidiano.

Por outro lado, Teixeira (2017) relata que essa empreitada envolve desafios como a imposição de conhecimentos “universais” nos processos político-pedagógicos regulamentados pelo Estado que, não raro, desconsidera a riqueza da diversidade cultural das populações indígenas. Assim, a dualidade entre os conhecimentos vivenciados na prática pela pedagogia indígena e os conhecimentos científicos ocidentais ensinados nas escolas, sugerem que há entraves na integração desses saberes. Outras dificuldades incluem a escassez de professores indígenas e de material didático apropriado, juntamente com a rotatividade de servidores, podendo prejudicar a formação de uma equipe pedagógica estável e engajada na implementação de uma educação intercultural.

Contudo, tais desafios não impedem o *Campus Rural Marabá* de oferecer e aperfeiçoar um modelo intercultural de EPT.

Nessa discussão, percebe-se a importância da formação de educadores não indígenas e o desafio de alcançar uma compreensão aprofundada da realidade e das especificidades dos povos indígenas, bem como das metodologias e abordagens pedagógicas interculturais (Simas; Menezes; Jesus, 2023). Esses autores salientam que essa formação docente deve ir além do conhecimento técnico e teórico, a fim de englobar uma sensibilização para as questões culturais com uma consciência crítica das desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas. Caso contrário as práticas de ensino poderão implicar, como já foi dito, na continuidade da negação e do apagamento das culturas indígenas brasileiras.

Simas, Menezes e Jesus (2023) compreendem que, para que seja construída uma prática pedagógica contextualizada e inclusiva, a formação do docente não indígena deve também proporcionar vivências que permitam aos futuros professores um contato direto com as comunidades indígenas. É importante que tenham a oportunidade de conhecer de perto as realidades e desafios enfrentados por essas comunidades. Os autores também refletem sobre a importância do trabalho em parceria com as comunidades indígenas, critério incontornável para que, de fato, seja construído um ambiente intercultural. Os educadores devem estar abertos a aprender com os indígenas, reconhecendo que eles trazem consigo um conhecimento e uma visão de mundo valiosos.

Considerações finais

Ao observarmos que os desdobramentos da colonização perduram até hoje, compreendemos a necessidade urgente de uma abordagem intercultural na educação. As conquistas legais, pela Constituição Federal de 1988, representaram um passo, mas muitos outros passos precisam ser dados para que aqueles avanços jurídicos estejam materializados na prática.

A interculturalidade, aqui entendida como uma postura de abertura e aceitação positiva da diversidade sem hierarquias entre realidades histórico-culturais, surge como uma resposta necessária para contrapor a tendência homogeneizadora e monocultural da escola. A construção de contextos de participação e respeito mútuo é vital, assim como a promoção de diálogos entre diferentes saberes e práticas. Esse é um passo crucial na direção da justiça socioeconômica, política e cultural.

Ainda assim, há obstáculos a superar, como a imposição de conhecimentos “universais” e a dualidade entre saberes indígenas e científicos ocidentais. A formação de educadores não indígenas, fundamental para essa transformação, deve ultrapassar a esfera técnica e teórica, englobando uma sensibilização para as questões culturais com consciência crítica das desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas.

Nesse cenário, a parceria efetiva com as comunidades indígenas emerge como uma condição incontornável. A abertura para aprender com os indígenas, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, é central para construir uma educação intercultural que transcenda a simples inclusão de elementos culturais, indo além, para uma transformação estrutural e histórica da sociedade.

Os Institutos Federais em sua oferta de Educação Profissional e Tecnológica, aparecem como agentes potenciais de mudança. No entanto, a implementação efetiva de uma educação intercultural ainda enfrenta desafios significativos. A experiência do Curso Técnico em Agroecologia Voltado aos Povos Indígenas no Instituto Federal do Pará (IFPA) exemplifica uma abordagem bem-sucedida. Dessa forma, exemplo pode ser seguido em outras localidades do Brasil.

Referências

BANIWA, G. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. 2014. Disponível em: <https://dspace>.

unila.edu.br/items/447dfe6b-3e14-4fc8-83d7-3df95b9af9bb/. Acesso em 20 dez. 2024.

BELFORT, S. A. I. **Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_312b9a56817509ca95d26c63fdd120ee/. Acesso em 20 dez. 2024.

CAMARGO, R. D.; PERES, C. A.; MARIANI, F. Educação intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas–Brasil. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, vol. 3, 2018.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CASSAB, L. A.; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, v. 16, p. 7-24, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

MÜLLING, J. da C.; SANTOS, S. V. dos. A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 475-485, 2019.

NASCIMENTO, C. A. R. *et al.* Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e59110212979-e59110212979, 2021.

OLIVEIRA, B. Educação intercultural indígena e formação de professores. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 01-19, 2020.

OSOWSKI, R. O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento. **Mediações**, Revista de Ciências Sociais - UEL v. 22, n. 2, p. 320-346, 2017.

PEREIRA, J. S. M. *et al.* **Presença indígena na educação profissional e tecnológica (EPT): um estudo quantiquantitativo**

sobre o aluno indígena no Instituto Federal do Amapá (IFAP) em 2021. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/808/1/PEREIRA%20%282022%29Presen%C3%A7a%20Ind%C3%ADgena%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf2022>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PESSOA, V. I. F.; MELO, L. de F. Currículo Intercultural: experiência de construção com o povo Huni kuin. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, 2020.

SILVA, C. M. B. Ensino Médio Integrado: Escola Unitária como horizonte?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9729-e9729, 2020.

SILVA, M. A. X. **Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas**: experiências do Instituto Federal de Roraima *Campus Amajari*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2020.

SILVA, V. N. *et al.* Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé. 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/94dd1cc6-db73-4da9-8e19-74b8f3ddb492/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O.; JESUS, M. S. de. O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 12-28, 2023.

TEIXEIRA, S. E. de M. *et al.* Interculturalidade na educação indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática. 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_52a98668f1659d1abcf26b43e11972ab/. Acesso em: 10 dez. 2024.

VILLARES, L. F. **Direito e Povos Indígenas**. Curitiba: Juruá, 2013.

LETRAMENTO DIGITAL E LEITURAS LITERÁRIAS: CONTRIBUTOS DOS PLANOS DE AULAS GRATUITOS NO ENSINO DE LITERATURA

Danielle Constantino de Lima,
Maria Alzira Leite

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que possui o caráter normativo mais recente no âmbito educacional, cuja implementação vem sendo determinada para a Educação Básica. Esse documento orienta a respeito de quais são as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver ao longo de sua formação durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica e sempre tem estabelecido um diálogo com o que preconizam os demais documentos oficiais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à inserção não só das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas também com referência ao Letramento Digital e ao Letramento Literário na Educação. Assim, a escola tomada como espaço precursor nas práticas de leitura e escrita, não pode deixar de considerar os avanços tecnológicos e de inseri-los dentro da sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece quais aprendizagens são essenciais para os alunos durante a educação básica, dentre elas, são relatadas dez competências gerais que compreendem que tipo de cidadão se almeja formar, destacando que os alunos devem entender como o uso da tecnologia afeta suas vidas e o mundo ao seu redor. Nesse documento, competências são estabelecidas como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver

demandas complexas cotidianas no exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC remete-nos ao pressuposto de que as escolas estão preparadas e modernizadas, em que são utilizadas diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com educadores que estão preparados para atuar em consonância com a realidade digital. No entanto, observamos muitas fragilidades quanto à formação profissional, questões estruturais e questões de conectividade, que refletem as dificuldades de atuação em consonância ao que orienta a BNCC, em alguns locais e regiões.

No atual contexto, o professor precisa reinventar-se para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, seguindo não só o que orientam os documentos oficiais norteadores, mas também a necessidade dos seus alunos, bem como a realidade vivenciada por eles.

Nesse viés, considerando que as tecnologias digitais alcançam cada vez mais abrangência nas diversas áreas de conhecimento, as práticas de leitura e escrita no ensino devem promover novas propostas metodológicas para o ensino que auxilie na formação mais humanizadora, com uma interação mais sensível com o mundo, conforme aponta Antônio Candido, em seu texto “O direito à literatura” (2011). A possibilidade de alcançar tais objetivos pode ser efetivada também por meio da literatura no ensino do texto literário. Nesse contexto, diversos gêneros podem potencializar, através da escrita e leitura crítica, experiências de autoconhecimento e interações na sociedade com diferentes funções sociais.

Dessa forma, o ensino de literatura também é desafiado à inovação e reinvenção, reconhecido por propiciar além de experiências estéticas, o ensino do texto literário ainda possui lacunas em relação à forma com que vem sendo desenvolvido nas escolas.

Nessa perspectiva, podemos desenhar a problemática, o desafio posto a esse profissional professor de Língua Portuguesa, que deve ensinar a literatura em meio a esse mundo das tecnologias

digitais, da cibercultura¹, de alunos conectados, em conformidade com os documentos reguladores, como a própria BNCC.

Nesse sentido, este texto propõe verificar o material existente como recurso para o professor utilizar em suas aulas, com o objetivo geral de identificar como os planos de aula disponíveis em plataformas gratuitas podem contribuir, contemplando práticas de letramento digital e de leituras literárias no contexto das TDIC. A partir dessa análise, tem-se como objetivo, compreender se o recorte analisado pode facilitar o processo de ensinar e aprender, proporcionando novas possibilidades na atuação docente, conforme orienta a BNCC.

Metodologia/discussão dos resultados de pesquisa

Para a realização desse estudo, inicialmente foi realizada uma busca bibliográfica sobre as temáticas envolvendo o ensino de literatura, o letramento digital e letramento literário no contexto das TDIC. Assim, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, tipificada como bibliográfica. Neste trabalho, fizemos a busca por sites que disponibilizassem planos de aula para professores, especificamente da disciplina de Língua Portuguesa de forma gratuita, que promovesse o ensino de literatura, contemplando conteúdos de literatura com uso da TDIC e visando analisar as práticas de leituras literárias e letramento digital, tendo em vista dimensões conceituais e reguladoras.

O percurso metodológico consistiu em pesquisar sites que disponibilizassem material gratuito para o professor. Na busca realizada, foram localizados dez sites com essa funcionalidade, no entanto, nem todos possuíam a abordagem pretendida para a pesquisa com relação ao texto literário e possibilidade do

¹ Compreendemos o conceito de cibercultura, conforme os estudos do filósofo Lévy “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010, p. 17).

letramento digital. Dentre os resultados encontrados, foram selecionados dois sites: Nova Escola² e Redigir,³ para a busca e coleta de planos de aulas que contemplassem a questão do letramento digital e o ensino de literatura, com a finalidade de identificar nos planos, aspectos relevantes pautados nos pressupostos teóricos da pesquisa e na BNCC.

O ensino de Literatura em tempos de novas Tecnologias Digitais

Segundo o filósofo francês Pierre Lévy (2010), a cibercultura representa as novas práticas e os novos costumes, marca a inserção das tecnologias digitais na vida do indivíduo, possibilitando uma nova relação com o saber. As tecnologias digitais propiciam o acesso dos alunos às diversas práticas sociais de leitura e de escrita que acontecem no ambiente digital.

A BNCC estabelece quais aprendizagens são essenciais para a aquisição dos alunos no decorrer da Educação Básica. Essas aprendizagens são relatadas em dez competências gerais que definem o cidadão que almeja formar, destacando que os alunos devem ser preparados não apenas para usar a tecnologia, mas também para entender como ela afeta suas vidas e o mundo ao seu redor.

Conforme aponta Cosson (2009), as tecnologias digitais propiciam novas perspectivas de leitura, assim como novas possibilidades de contato com obras literárias. O professor assume

² Nova Escola é uma plataforma que oferece planos de aulas, reportagens, colunas e cursos on-line para auxiliar a prática pedagógica e a rotina dos professores, por meio do site <https://novaescola.org.br/>, o público tem acesso além dos planos de aulas, aos livros gratuitos para professores e alunos alinhados à BNCC.

³ A plataforma faz parte do Projeto Redigir, da Faculdade de Letras da UFMG, que desenvolve e disponibiliza gratuitamente atividades para serem usadas pelos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando a necessidade de vários educadores que precisam se adaptar às novas configurações de aulas, recorrendo às plataformas digitais de comunicação, produzindo conteúdos e criando formas de interação e avaliação on-line. No site <https://www.redigirufmg.org/>, o Redigir UFMG publica dicas de ferramentas e aplicativos para quem precisa dar aulas remotamente ou vai trabalhar com ensino a distância.

o papel principal na inserção das tais práticas letradas na escola como forma de promover a formação de leitores críticos em um contexto no qual textos digitais estão cada vez mais presentes, promovendo novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino e a aprendizagem de literatura.

Cosson (2009, p.23), ao discutir as práticas de leitura na escola, chama a atenção para a necessidade de promoção do letramento literário no ambiente escolar. Para o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. O autor traz a reflexão de que é por meio dele que cidadãos-leitores críticos são formados.

Quanto à leitura, atualmente, tem-se a ideia de que existem diversos letramentos que abrangem habilidades específicas relacionadas à leitura enquanto artefato social, tais como habilidade de construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras e elementos pictóricos e sonoros em um mesmo suporte e a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada por meios digitais e informáticos. Estas habilidades compreendem o que chamamos de letramento digital (Coscarelli, 2007; Buzato, 2007).

Percebemos que, assim como aconteceu com os estudos literários, com o surgimento das tecnologias da informação e comunicação, o conceito de letramento passou a se estender para outras áreas relacionadas ao uso da linguagem.

Dessa forma, tanto o letramento literário, quanto o letramento digital podem contribuir com o ensino sob o viés da utilização das tecnologias, sendo norteados pela BNCC.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as 10 competências gerais para a Educação Básica, destacam-se para este capítulo, as competências 3 e 4.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 10).

É possível observar que o documento reconhece as potencialidades formadoras das linguagens artísticas e, ao mencionar sobre aspectos da literatura, já faz relação com o letramento digital.

A BNCC propõe que a escola contemple de forma crítica novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC, algo necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 69).

Nesse sentido, Antunes (2015) discute e defende a importância da obrigatoriedade do ensino de literatura, ressaltando que, embora esse ensino já seja obrigatório nas escolas hoje, ele não tem conduzido a aulas efetivas de leitura literária. O autor destaca que, muitas vezes, as aulas de literatura estão limitadas às demandas dos vestibulares, sendo o texto literário trabalhado de modo instrumental, isto é, como meio para fins diversos, distanciando-se do que deveria ser o primordial objetivo da leitura literária na escola: propiciar uma experiência estética ao aluno.

O pesquisador destaca, em sua discussão, que os documentos oficiais, quando orientam o trabalho do professor com o texto literário, muitas vezes, o fazem no sentido de utilizar o texto literário para outros fins, deixando de lado a experiência estética da leitura.

Função Social do Gênero Discursivo/Leituras Literárias e Letramento Digital

Baseando-se nos estudos de Bakhtin (1986), a Pedagogia dos Multiletramentos denomina os diversos textos que surgem na

sociedade com diferentes funções sociais de gêneros discursivos ou gêneros do discurso.

Nesse contexto, as leituras literárias também são exploradas e podem ter práticas potencializadas no digital, como forma de auxiliar o professor e integrar competências e habilidades por meio de diversos letramentos ali envolvidos.

Independentemente do gênero textual trabalhado em sala de aula, este deve priorizar qualquer variante, pois, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 301), “Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)”. Portanto, temos vários gêneros e várias possibilidades e o modo de como usá-los depende de diversos fatores.

Conforme aponta Soares (2002, p. 148), são “instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita”, sejam eles explorados no meio físico ou digital. Nesse sentido, ao contrapormos a cultura do impresso à cultura da tela, Soares (2002) defende que, nessas culturas, é possível identificarmos as tecnologias tipográficas - relacionadas com os materiais impressos - e as tecnologias digitais de leitura e de escrita - que se referem, obviamente, aos diversos textos em formato digital que tem surgido.

Rojo (2015) reforça esse olhar sobre o gênero e sua função social, “[...] os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade da vida. Conversamos, lemos romances, assistimos a telenovelas, embora muitas vezes não saibamos classificá-los, descrevê-los estruturalmente nem por vezes, muito menos produzi-los” (Rojo, 2015, p. 27). A estudiosa, inspirada em Bakhtin, explicita que o gênero dá forma a um discurso e não pensa os gêneros em si de maneira isolada, ou apenas no aspecto formal. Destaca que Bakhtin compreende os gêneros discursivos e as suas funções na sociedade, ou seja, pensa nos gêneros do discurso inseridos nas diferentes práticas sociais. Para o filósofo, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Rojo, 2015, p. 43).

Além disso, defende-se o conceito de esfera de comunicação, esfera de atividade humana, esfera de utilização da língua que,

associado à concepção de língua, pressupõe um ambiente de interação humana (Rojo, 2015, p. 43).

Com um exemplo de leitura e de escrita como prática social no ambiente digital, temos instrumentos como planos de aulas que envolvem leituras literárias no ambiente digital, podendo envolver postagens em redes sociais, *blogs*, canais de vídeos, possibilitando a sensação de pertencimento. Dessa forma, como vários gêneros discursivos estão presentes nas práticas discursivas cotidianas dos alunos, podemos considerar as ideias propostas pelo Círculo de Bakhtin, em que a linguagem tem um caráter dialógico interacional e os gêneros discursivos são instrumentos para que os sujeitos se apropriem da linguagem, assim temos a possibilidade do gênero discursivo e das leituras literárias serem explorados no ambiente digital.

O pesquisador Cosson (2016) aborda questões relevantes relacionadas às práticas docentes no ensino de literatura, destacando críticas a abordagens que utilizam o texto literário de maneira equivocada. Duas concepções problemáticas são mencionadas: o uso do texto literário como pretexto gramatical, em que o foco recai sobre a análise gramatical em detrimento da apreciação estética e compreensão mais profunda do texto e, a outra problemática relacionada à associação exclusiva da leitura literária ao prazer, em que tal abordagem restrita apenas a essa dimensão pode limitar a compreensão mais ampla dos contextos, temáticas e estilos presentes na literatura.

Além disso, Cosson (2016) destaca a problemática relacionada à falta de interesse dos jovens contemporâneos por textos literários mais antigos, especialmente aqueles do século XV. A linguagem arcaica pode se tornar uma barreira quase intransponível para os leitores da era tecnológica, que estão acostumados a formas de comunicação mais contemporâneas e acessíveis.

Essas críticas apontam para a necessidade de se repensar as abordagens no ensino de literatura, buscando estratégias que promovam uma compreensão mais ampla, contextualizada e significativa dos textos literários. O desafio é encontrar maneiras

de integrar a literatura de forma mais eficaz no ensino, considerando a diversidade de contextos de leitura e os interesses dos alunos, sem comprometer a profundidade e a riqueza intrínseca da experiência literária.

Diante da necessidade de melhorar o ensino de literatura no espaço escolar, o autor destaca estudos que apontam o letramento literário como uma possibilidade que vai além de uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Cosson, 2016, p. 24).

Na perspectiva do letramento literário, segundo Silva e Silveira (2011), o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (Silva; Silveira, 2011, p. 96).

É importante destacar o pensamento de que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da Literatura na escola é formar leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, como declara Cosson (2016), mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

A proposta do letramento literário, segundo Cosson (2016), aponta para a inserção de uma concepção de literatura diferente, o que evidencia a necessidade de se investigar esse processo, suas insuficiências para a formação do leitor literário e, paralelamente a essa identificação, propiciar a inserção desse aluno no universo da literatura por meio do letramento literário.

O pesquisador aponta que a formação do leitor literário é um desafio inicialmente enfrentado pela escola da Educação Básica, estende-se à universidade e se torna uma busca constante. Dessa forma, a experiência literária, processo resultante dessa formação, configura-se em uma lacuna a ser preenchida. Contudo, como se

trata de um processo, a aquisição dessa experiência requer um planejamento específico de ações voltadas para propiciar o efetivo contato do leitor com o texto literário, ou seja, oportunizar a vivência e a participação do leitor/aluno nesse processo de forma planejada e mediada pelo professor.

Sob essa perspectiva, a experiência literária configura-se como uma forma mediada de acesso para a apropriação do texto literário, concebida como habilidade imprescindível para se explorar as potencialidades peculiares ao universo literário e ela pode ser realizada e inserida no contexto digital.

A cultura digital, impulsionada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, tem moldado um novo perfil de sujeito letrado. Esse fenômeno é resultado das mudanças nas práticas de leitura e escrita que emergem da *internet* e outras plataformas digitais. Este novo sujeito letrado não apenas consome informações, mas também contribui ativamente para a construção e disseminação do conhecimento na era digital.

No Brasil, especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas como Kato (1986), Tfouni (1999) e Kleiman (1995), contribuíram com discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca da questão do letramento. Kleiman (1995, p. 81) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Segundo a autora, os estudos que contemplam a dimensão do letramento surgem no âmbito acadêmico na tentativa, por parte de alguns estudiosos, de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita.

Há pouco tempo conhecíamos apenas o termo letramento concebido enquanto sistemática de práticas e eventos sociais de usos diversos de leitura e de escrita na cultura do papel (Kleiman, 1995). Mas, com a utilização massiva da *internet* em nosso cotidiano, surge uma nova forma de linguagem, denominada de letramento digital.

Neste sentido, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) afirmam que “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 133),

O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por vezes, são híbridos, ‘cruzamentos’ de algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranhos, mas parcialmente reconhecíveis.

Podemos, portanto, considerar o termo letramento digital como conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores utilizando, principalmente, os recursos disponibilizados pela *internet*.

Mafra e Coscarelli (2013), ao refletirem acerca das concepções de aprendizagem, acreditam que elas se articulam ao seu histórico de transformações, expressando hoje a prática de docência menos como *locus* do saber e mais como mediação, cooperação e compartilhamento; situações mais naturais e espontâneas de uso da linguagem; articulação dos saberes escolarizados aos saberes sociais mais amplos e dimensão mais ativa e participativa do aluno na construção dos saberes em sala de aula, dentre outros aspectos (Mafra; Coscarelli, 2013, p. 901).

Vemos, com isso, a relevância de um ensino pautado na perspectiva dos gêneros discursivos que fazem parte das nossas produções textuais nos processos comunicativos. Neste sentido, Coscarelli (2009, p. 552) afirma que “Se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles”.

Conforme consta na BNCC, identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir,

registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável são habilidades a serem desenvolvidas. Assim, a escola assume um papel importante em promover meios, formas de alcançar esses objetivos.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 130), “o leitor se adapta ao novo suporte, ao novo objeto de ler, e o novo objeto vai sendo refinado e projetado de acordo com as demandas do leitor, fundamentadas no uso”.

Observamos que é isso o que tem ocorrido com nosso objeto de estudo da presente pesquisa: adaptou-se, refinou-se de acordo não só com o novo cenário, mas também foi impulsionado e regulado por documentos norteadores, como é o caso das orientações da BNCC. De acordo com a necessidade, ocorre a adaptação e, entre as possibilidades de adaptações, surgem os letramentos para que se consiga alcançar o objetivo.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Assim, esse tipo de letramento surge a partir do momento em que as pessoas começam a desenvolver novas habilidades para lidar com as formas de comunicação digital e começam a aprender como utilizar os computadores, tablets, telefones celulares com acesso à *internet* e outros equipamentos digitais de maneira consciente e eficiente na comunicação, atentando para os gêneros digitais que têm surgido com essas novas formas de comunicação.

Planos de aula sob o viés do Letramento Digital e Letramento Literário

O plano de aula, enquanto recurso, como estratégia didática, torna-se mais uma ferramenta que pode ser utilizada como forma de auxiliar a planejar a aula e os conteúdos da disciplina, bem como estruturar as aulas, a fim de integrar a literatura no meio digital

com propostas que possibilitem tanto o letramento digital como o literário promovendo que o ensino faça sentido para o aluno. Para tanto, é relevante executar a etapa do planejamento, etapa essa que, para alguns professores, nem sempre é possível desenvolver de forma eficaz por diversos fatores, surgindo assim, a necessidade de buscar outros meios.

O plano de aula faz parte do planejamento de uma aula, é reconhecido como um documento elaborado por professores de todos os níveis da educação, devendo contemplar os conteúdos a serem ensinados, visando que as aulas se tornam mais organizadas, criando uma linha de raciocínio tanto para o educador, quanto para os alunos para que, de fato, a aprendizagem ocorra.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Deste modo, observamos que o plano de aula é fundamental para que ocorra a previsão e organização da aula, bem como a organização dos objetivos propostos para o processo de ensino.

É importante reconhecer a influência do plano de aula na *práxis* docente, bem como as dificuldades encontradas pelos professores para planejar e esboçar um plano a ser seguido de forma eficaz, diante de tantas adversidades relacionadas ao tempo, espaço, estrutura, conectividade, entre outras.

No entanto, observa-se que muitos profissionais recorrem a outros meios para adaptar às suas aulas e utilizam recursos práticos que se distanciam do que é proposto nos documentos oficiais norteadores.

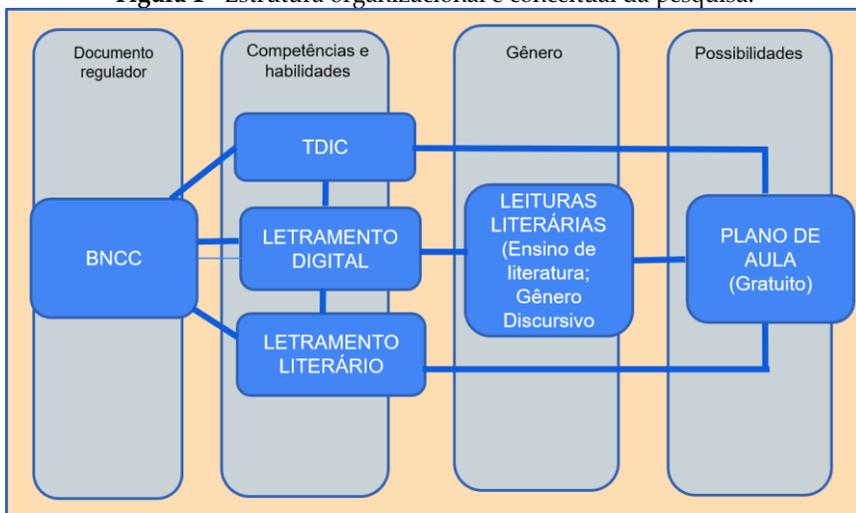
De acordo com Libâneo (1994), o plano de aula bem estruturado favorece a organização do trabalho didático e estabelece uma metodologia facilitada com ordem de execução que poderá influenciar nos futuros resultados de ensino-aprendizagem aos quais professores e alunos estarão submetidos.

Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder às questões do que fazer,

como fazer e em que momento fazer, conforme explica Libâneo (1994, p. 24), “plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com o que fazer, com quem fazer”.

O presente estudo analisa os conceitos e possibilidades de letramentos no contexto de uso das TDIC, conforme ilustra a figura a seguir, pautando-se nos estudiosos apresentados, focando exclusivamente no recorte de dois planos de aulas escolhidos, com base em nosso propósito de atividades que contemplassem tanto a perspectiva literária, quanto a perspectiva de utilização da tecnologia digital em seu conteúdo.

Figura 1 - Estrutura organizacional e conceitual da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

A BNCC traz orientações com referência às TDIC e à importância do desenvolvimento de competências e habilidades no que concerne ao letramento digital e letramento literário, em que se vislumbra a possibilidade de propiciar um desenvolvimento não só incluindo o aspecto intelectual, mas também as habilidades sociais e a preparação para interações no mundo digital.

O plano de aula disponibilizado de forma gratuita já alinhado à BNCC pode ser considerado um apoio ao professor no ensino sobre gênero (Leituras literárias), sendo mais um recurso positivo por sua praticidade com modelos de planos de aula mais direcionados ao objetivo do professor. A proposta de plano de aula selecionado a seguir contempla algumas características elencadas na BNCC.

Figura 2 - Plano de aula 1: O texto literário.

The image shows a screenshot of a lesson plan page from Nova Escola. At the top, there is a search bar and navigation links. The main heading is "Plano de aula: O texto literário: utilizando e refletindo sobre a linguagem literária". Below this, there is a "Menu" on the left with a list of items: "1. Informações gerais", "2. Aula", "3. Ensino remoto", and "4. Sobre o plano". There are buttons for "SALVAR" and "BAIXAR PDF". The main content area displays "Plano 1 de uma sequência de 15 planos. Veja todos os planos sobre Writing skills I: write and revise one's text regarding accuracy and coherence to the communicative proposal (genre)". A topic tag "Recomposição" is visible. The author is listed as "Por: Juliana Pacheco Oliveira Neves". A green banner states "Este plano é um dos prioritários. Veja agora". At the bottom, there is a video player with the title "Plano de aula - 8o ano - O texto lit" and a duration of 0:00.

Fonte: Nova Escola, endereço: <https://novaescola.org.br/>.

A proposta Plano de aula 1, com o tema: “O texto literário: utilizando e refletindo sobre a linguagem literária”, é parte de uma sequência de 5 planos sobre o uso de linguagem apropriada de acordo com o público e gênero, utilizando textos jornalísticos, em que os alunos terão uma explanação com slides, depois apresentação de vídeos, com a proposta de produção de um poema a partir de uma notícia de jornal.

Após a produção do poema, também é proposto que os alunos anotem as palavras-chave das características dos poemas no quadro, como o uso de linguagem figurativa, estrutura em versos, uso de pontuação e temas relacionados à subjetividade. Posteriormente, com as características anotadas no quadro, orienta para que se formem duplas para observar e analisar as produções,

verificando se atendem as características esperadas para o gênero indicado e pontuando o que poderia ser melhorado para que a linguagem usada seja a esperada para um texto literário.

Nesse viés, o plano oportuniza o desenvolvimento de algumas habilidades e experiências propostas na BNCC ao conduzir a avaliação da própria produção e de colegas.

De acordo com o mencionado no plano, o planejamento segue a habilidade da Base Nacional Comum Curricular: (EF08LI09) - Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). É colocada a expectativa da atividade de que os alunos consigam produzir os próprios poemas e avaliar a própria produção e a de colegas, utilizando recursos digitais como Datashow para apresentação de slides e plataforma de vídeo para apresentar o vídeo sobre o assunto a ser explorado e desenvolvido.

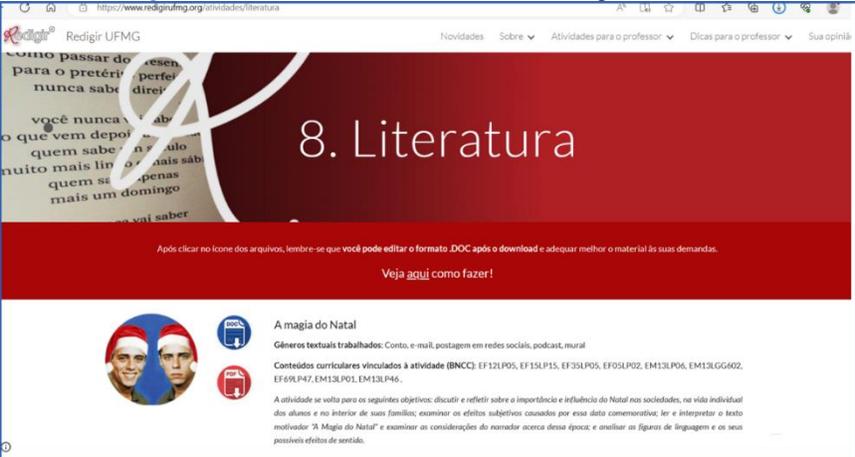
O objetivo e a habilidade da BNCC, do plano original, pretendem garantir que a discussão final sobre a avaliação da própria produção dentro das características de um poema seja acompanhada da discussão do gênero textual. Que seja explicada a diferença de função entre ele e o gênero original, a notícia de jornal e o público alvo de ambos os gêneros e, nesse processo, propõe-se que sejam destacadas questões gramaticais para produção do texto sugerido.

Nesse sentido, destacamos a crítica de Cosson (2016) quando menciona a questão do texto literário como pretexto gramatical e menciona a necessidade de repensar algumas práticas e ir além quando se tratar de textos literários. No caso do plano de aula sugerido, o planejamento é amplo, propondo o desenvolvimento de práticas além de somente trabalhar a gramática.

Nesse caso, para a execução da sequência didática, exige alguns equipamentos e conectividade, como computador, *internet* para apresentação dos vídeos, ou o conhecimento para baixar os vídeos e salvar para exibição *off-line*, além do Datashow, exigindo alguns letramentos para desenvolver a atividade, não só dos alunos, mas também dos professores.

O letramento digital para apresentar um vídeo ou slide na aula envolve habilidades relacionadas ao uso eficaz de ferramentas tecnológicas, bem como a compreensão de práticas éticas e eficazes não só referentes à comunicação visual, mas também a questões de utilização da mídia on-line, incluindo respeito aos direitos autorais, sobre conhecimento de como lidar com possíveis problemas técnicos, como falhas de conexão ou dificuldades com a apresentação multimídia.

Figura 3 - Plano de aula 2: Literatura – A Magia do Natal.



Redigir UFMG

Novidades Sobre Atividades para o professor Dicas para o professor Sua opinião

8. Literatura

Após clicar no ícone dos arquivos, lembre-se que você pode editar o formato .DOC após o download e adequar melhor o material às suas demandas.

Veja aqui como fazer!

A magia do Natal

Gêneros textuais trabalhados: Conto, e-mail, postagem em redes sociais, podcast, mural

Conteúdos curriculares vinculados à atividade (BNCC): EF12LP05, EF15LP15, EF35LP05, EF05LP02, EM13LP06, EM13LGG602, EF09LP07, EM13LP01, EM13LP06.

A atividade se volta para os seguintes objetivos: discutir e refletir sobre a importância e influência do Natal nas sociedades, na vida individual dos alunos e no interior de suas famílias; examinar os efeitos subjetivos causados por essa data comemorativa; ler e interpretar o texto motivador "A Magia do Natal" e examinar as considerações do narrador acerca dessa época e analisar as figuras de linguagem e os seus possíveis efeitos de sentido.

Fonte: Redigir/UFMG. Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/>.

A atividade utiliza imagens, gênero meme, propõe leitura e produção textual usando o recurso chamado *Padlet* para criar um mural interativo, utilizando também, ao decorrer da atividade, memes, figurinhas e redes sociais.

O plano prevê que seja trabalhado o conteúdo sobre gêneros textuais, como conto, e-mail, postagem em redes sociais, podcast, mural, e descreve que a atividade está voltada para os seguintes objetivos: discutir e refletir sobre a importância e influência do Natal nas sociedades, na vida individual dos alunos e no interior de suas famílias; examinar os efeitos subjetivos (literatura) causados por essa data comemorativa; ler e interpretar o texto motivador "A Magia do Natal" e examinar as considerações do

narrador acerca dessa época; e analisar as figuras de linguagem e os seus possíveis efeitos de sentido.

O plano orienta que seja criado um mural interativo com todos os elementos que os alunos gostariam que fizessem parte do seu Natal, usando imagens, memes, gifs, figurinhas, vídeos, trilhas sonoras e muitos outros elementos, sejam eles verbais ou não verbais para construir o Natal que o aluno desejaria ter.

Segundo a proposta, o plano segue os conteúdos curriculares vinculados à BNCC, como: EF12LP05 - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhos, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Percebemos que a atividade proposta no plano contempla a questão da valorização do texto literário, utilizando um conto, como texto motivador, e sugere a produção de recontagem de histórias, promovendo a reflexão por meio da subjetividade e efeitos de sentido.

A BNCC relaciona a prática da leitura literária a uma “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” (Brasil, 2018, p. 73).

No recorte do segundo plano de aula, é possível notar essa relação, pois além do conto, temos o e-mail, postagem em redes sociais, podcast e mural inseridos no contexto de diferentes mídias que fazem parte do cotidiano, desenvolvendo um olhar não só para a leitura literária, mas também para o mundo digital.

Portanto, ambos planos propõem que os alunos sejam motivados por escolhas individuais e contextuais ao

desenvolverem as atividades em alguma etapa, na perspectiva do contexto digital vivenciado e pelas recentes mudanças na forma de se produzir e consumir textos, considerando a questão da escola com um dos espaços com a missão de contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Considerações finais

Os resultados indicaram diversos desafios a serem superados no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais. A integração de leituras literárias em suportes digitais e o uso de gêneros discursivos na sala de aula representam estratégias essenciais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pela era digital na formação de leitores. Essas práticas não apenas refletem a realidade contemporânea, mas também enriquecem a experiência de leitura e escrita dos alunos.

A pesquisa demonstrou que existem recursos gratuitos que podem trazer possibilidades viáveis, como planos de aulas que seguem a BNCC e podem contribuir com ampliação de um fazer pedagógico de letramento digital e de leituras literárias, desenvolvendo a formação do pensamento crítico e da estética, na perspectiva cognitiva e literária, explorando potencialidades do universo literário na escola e permitindo interações no uso das tecnologias digitais.

Referências

- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. *Fronteira Z*, n. 14, p. 3-17, 2015.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed.; 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, agosto-2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.). 1.ed. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982013000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. Letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, A. M. O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores *In*: **VI EPAL – Anais**, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://doaj.org/article/a7a7ac8468394afabf202f17ed75a71>. Acesso em: 23 de out. 2023.

TFOUNI. L. V. **Alfabetização e Letramento**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MULTILETRAMENTOS E O TEXTO INJUNTIVO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PAUTADA NOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Eliane Ricarte Rodrigues
Maria Alzira Leite
Geremias Dourado da Cunha

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela crescente complexidade das práticas comunicativas e pela diversidade de linguagens presentes na sociedade, a abordagem pedagógica dos multiletramentos emerge como uma resposta necessária. A compreensão de que a leitura e a produção de textos vão além das habilidades tradicionais de decodificação e escrita torna-se fundamental. Nesse contexto, a presente pesquisa propõe explorar a interseção entre os multiletramentos e o texto injuntivo, ancorando-se nos fundamentos teóricos dos estudos bakhtinianos sobre a importância do diálogo entre realidade social e contextos comunicativos.

Mikhail Bakhtin trouxe contribuições significativas para a compreensão dos gêneros em uma concepção dialógica, destacando a natureza social da comunicação. A teoria bakhtiniana oferece uma lente analítica valiosa para explorar não apenas a diversidade de linguagens presentes na sociedade, mas também para compreender as diferentes formas de interação comunicativa. Nesse sentido, propomos uma abordagem que integra os multiletramentos e o texto injuntivo, articulando teoria e prática pedagógica à noção de gênero em uma perspectiva social.

Esta pesquisa discute teoricamente os conceitos de multiletramentos e apresenta uma proposta de sequência didática fundamentada nos estudos bakhtinianos a partir de textos

injunctivos no ensino fundamental. E, neste sentido, o objetivo é propor uma proposta prática e reflexiva para educadores que buscam desenvolver habilidades críticas e comunicativas em seus alunos, reconhecendo a importância de uma abordagem que considere a diversidade textual e a interação dialógica e uso das tecnologias disponíveis no nosso dia a dia.

Ao longo deste capítulo, exploraremos as bases teóricas que sustentam os multiletramentos e o texto injuntivo, analisando como esses conceitos se entrelaçam e podem ser integrados de maneira eficaz no contexto educacional. Ademais, apresentaremos uma sequência didática que visa potencializar o desenvolvimento de competências comunicativas em sala de aula, oferecendo uma contribuição prática para a implementação desses princípios no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, embarcamos em uma jornada que busca enriquecer a prática pedagógica, reconhecendo a relevância de uma educação que vá além das fronteiras dos letramentos tradicionais e explore as múltiplas facetas da linguagem, alinhando-se aos princípios inovadores dos multiletramentos e aos fundamentos teóricos da perspectiva bakhtiniana.

Multiletramentos e diálogo com o gênero discursivo

A expressão multiletramentos começou a ganhar destaque em 1996, com a divulgação do manifesto intitulado "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" - "Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais", publicado na *Harvard Educational Review*. Esse manifesto foi elaborado pelo "The New London Group", um grupo composto por dez pesquisadores especializados em letramentos, incluindo membros dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. O grupo, originário da cidade de Nova Londres, Connecticut, EUA, apresentou a ideia de que a abordagem dos multiletramentos se justificava pela complexidade da vida pessoal e social.

Com as demandas sociais e o surgimento de novos gêneros textuais, começou-se a abordar, em sala de aula, não apenas a linguagem em sua modalidade escrita, e viu-se a necessidade do desenvolvimento dessa pedagogia como uma nova forma de pensar a educação. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), os multiletramentos enfatizam o crescimento evidente da diversidade cultural na escola e a influência da globalização nas novas formas de linguagem que não se dá apenas de maneira escrita, mas também visual, audiovisual entre outras. Estudiosos no Brasil, como Rojo e Moura (2012), destacam que

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (Rojo e Moura, 2012, p. 08).

De acordo com Rojo e Moura (2012), os multiletramentos possuem características importantes para o trabalho em sala de aula no século XXI, eles são interativos, transgridem as relações de poder e são mestiços, híbridos (Rojo; Moura, 2012, p. 23). Logo, faz-se necessário para a aplicação dos multiletramentos o desenvolvimento de novas ferramentas, além da escrita convencional enraizada na educação, principalmente no ensino de língua materna, as ferramentas de áudio, vídeo, imagens e edição não podem ser deixadas de lado em um mundo cada vez mais globalizado, dessa forma, também é requerido um posicionamento crítico por parte do receptor e utilizador dessa nova pedagogia e uma adequação por parte da escola, para que sejam priorizadas as ferramentas locais e haja valorização de conhecimentos regionais.

Sobre o papel da escola diante dessa pedagogia, O Grupo de Nova Londres (2000 [1996] 35) propõe algumas ideias de como desenvolver essa "pedagogia dos multiletramentos", e em seus

estudos - o GNL¹ afirmava a necessidade de a escola assumir seu papel enquanto agência formadora (daí a proposta de uma "pedagogia") para os letramentos emergentes na sociedade atual e estabelecer formas de incluir nos currículos as variedades culturais já presentes nas salas de aula.

Ao entendermos que as "formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade" (Dionísio, 2011, p. 131), é importante também entender e discutir a linguagem e a língua nas suas mais diversas formas de expressão; A escola, enquanto agência de letramento, deve propiciar aos alunos o contato com os mais diversos gêneros. Para fins de delimitação, os gêneros são entendidos aqui em sua perspectiva discursiva, ou seja, na sua integralidade dentro de um contexto social vinculado às práticas languageiras de cada indivíduo.

O prefixo "multi" utilizado diante da palavra letramento deixa evidente o estudo da linguagem nas suas múltiplas facetas, considerando os conhecimentos obtidos pelos alunos nas suas vivências sociais. De acordo com Rojo (2012), para favorecer os multiletramentos, é necessário que o ponto de partida para o ensino da linguagem sejam as histórias culturais dos alunos, sejam elas locais, de massa, populares, entre outras. A escola deve proporcionar ao aluno o compartilhamento de experiências, afinal, conforme afirma Rojo, esse é um dos objetivos dela: "possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (Rojo, 2009, p. 107).

Esses conhecimentos a serem compartilhados no contexto de sala de aula, utilizados pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, são possibilitados por meio do acesso aos gêneros. Ao entendermos os gêneros textuais em uma perspectiva dialógica/discursiva, entendemos que eles não nascem de um vazio, mas surgem à medida que surgem as demandas sociais, por isso cada um deles cumpre uma função. Bakhtin (1997), o filósofo

¹ Sigla utilizada para se referir ao Grupo de Nova Londres.

russo responsável por desenvolver teorias em torno do gênero, compreende-os como formas de comunicação social dinâmicas, em constante transformação e permeadas por um diálogo contínuo entre diferentes vozes e perspectivas sociais. Suas ideias oferecem uma abordagem rica e interativa para entender como a linguagem funciona na sociedade. Para Bakhtin (1997, p.294) “Todo enunciado vive em um diálogo ininterrupto com outros enunciados sobre os quais reage diretamente ou aos quais se refere indiretamente, responde ou se antecipa”. Assim, cada enunciado é carregado de vozes sociais. É possível notar, por meio da citação do referido autor, a natureza dinâmica e social dos gêneros discursivos, destacando que eles são moldados pela interação constante entre os falantes e escritores em um determinado contexto social, ou seja, os gêneros não são formas fixas, mas sim eventos comunicativos que estão em constante mudança, por esse motivo devem ser adequados a diferentes formas de produção. Nesse sentido, a proposta dos multiletramentos pode contribuir, visto que é uma pedagogia que trabalha de forma “multi”, discute as diversas culturas, os diversos saberes e em diferentes contextos, o que aproxima o ensino da realidade vivenciada pelo aluno. Para que esse trabalho (que enfatize os gêneros enquanto discursivos e dialógicos dentro de uma perspectiva dos multiletramentos) seja efetivado, é necessário que se pensem em metodologias capazes de colocar o aluno em evidência frente aos muitos letramentos da contemporaneidade.

Os novos letramentos com o uso de TDICs²

Sabe-se que a tecnologia está cada vez mais presente no nosso cotidiano e saber adequar as práticas de ensino ao uso delas, embora seja um desafio, é fundamental para o desenvolvimento da leitura e demais práticas em sala de aula.

² Sigla usada para substituir o termo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”.

Assim como Bakhtin defende o fato de não haver um gênero desvinculado ideologicamente de outros gêneros existentes, com a tecnologia não é diferente. Sabe-se que as TDICs e seus usos conduzem mudanças significativas na recepção e utilização dos gêneros textuais, o que se faz necessário para a formação do sujeito letrado do futuro. De acordo com Bruce (1997), existe uma infinidade de posturas que podemos assumir frente às tecnologias. Para esse estudioso, é necessário que abandonemos a crença da autonomia tecnológica, pois, para ele, tudo que se relaciona à tecnologia, até mesmo a forma como lidamos com ela, está ideologicamente associado. Ao relacionarmos o uso das tecnologias às práticas de letramento, devemos ter em mente que ambas desempenham papéis importantes, e que um processo – uso de tecnologia, ou prática de letramento- não se sobrepõe ao outro:

[...] cada encontro com os fenômenos são um evento único, nem determinado totalmente por processos externos nem independente deles. No caso das tecnologias do letramento, uma consideração transacional nos revela que as tecnologias não transformam nem determinam as práticas de letramento. Ao invés disso, elas são parte da reconstrução contínua dos letramentos. Como tal, elas são também construídas a partir do desenvolvimento das próprias práticas de letramento. Uma consideração transacional não é uma postura alternativa, mas pelo contrário, uma concepção de uma relação constitutiva mútua entre as tecnologias e as práticas sociais (Bruce, 1997, p. 3033).

Assim, podemos dizer que o que é tecnológico e o que é social deve fazer parte do contexto educacional de maneira dialógica e imbricada no processo de ensino. Ao valorizarmos a tecnologia, não estamos descartando o livro impresso, mas apresentando possibilidades de trabalho no aspecto que envolve leitura e contato com os mais diversos gêneros. Entendemos que, nos dias atuais, as práticas realizadas em sala de aula criam exigências de mudanças, inclusive nos paradigmas metodológicos e de interação social.

As tecnologias participam intimamente na construção de todas as práticas de letramento. Elas não estão separadas dos textos e da construção de

sentido. Nós produzimos textos por meio da tecnologia dos papiros, do papel, do quadro-de-giz, ou da tela eletrônica. Nós também redefinimos continuamente o que se conta como texto por meio destas tecnologias: Romancistas escrevem hipertextos, publicitários escrevem multimídias e a enciclopédia de papel transforma-se em mídia digital. [...] nós disfarçamos o fato de que ambas, a leitura do livro e a leitura no computador, são amalgamas complexas de tecnologia com outras práticas socioculturais (Bruce,1997, p. 300-301, tradução nossa).

Conforme afirma Leu (2002), devemos considerar as mudanças e estudar as condições para que as tecnologias possam ser aplicadas e contribuir para o processo de ensino aprendizagem dentro e fora da sala de aula, lembrando que elas são apenas ferramentas pedagógicas, assim como o livro didático.

Sobre essas mudanças, Rojo (2009) afirma que elas induzem a possibilidades e desafios no campo da linguagem, pois os letramentos são diversificados no que se refere aos locais de aplicação, ou seja, ao público envolvido. Logo, cabe aos professores auxiliar os alunos a adquirir experiência e consciência de trabalho comunicativo. Corroborando com o papel do docente atribuído por Rojo (2009), Ângela Kleiman (2007, p.4) afirma que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” e, logo, nota-se a pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social.

Podemos dizer que os novos letramentos, ou letramentos contemporâneos, bem como os estudos sobre eles, estão relacionados a uma concepção de leitura com as múltiplas práticas discursivas e que, por estarem presentes no mundo globalizado, se fundamentam na utilização da *internet* e de computadores. Junger (2009, p.31) descreve que o uso das tecnologias em sala de aula

como toda nova prática social, implica mudanças de comportamento e surgimento de novas formas de uso da linguagem. Assumindo que a escola tem como um de seus papéis favorecer a ampliação do horizonte de conhecimentos de seus alunos, é preciso fomentar reflexões críticas sobre o

lugar e as implicações do computador em nossa sociedade e sobre os recursos que ele oferece.

Ao considerarmos os recursos digitais disponíveis para o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade, atribuímos ao professor um papel de mentor e não mais de fonte única de informação a quem o aluno recorre quanto possui dúvidas. Logo, há de se pensar que as práticas de multiletramento utilizam as tecnologias e permitem, tanto aos alunos quanto aos professores, uma infinidade de possibilidades de aprendizagem, uma vez que intercalam o conteúdo a ser ensinado/aprendido com as habilidades exigidas na contemporaneidade, utilizando o trabalho em rede e colocando em evidência as múltiplas ações que possam ser realizadas no ambiente de sala de aula e até mesmo fora dele.

Levando em consideração os conhecimentos obtidos acerca dos multiletramentos, letramentos e os diálogos entre gêneros e tecnologias no processo de ensino aprendizagem, propomos, a seguir, uma sequência didática que abrange o uso do livro impresso e das tecnologias a fim de possibilitar os multiletramentos em uma perspectiva dialógica do gênero receita, pertencente ao tipo textual injuntivo.

Sequência didática e saberes dialógicos: texto injuntivo em foco

As sequências didáticas constituem-se conjuntos de atividades trabalhadas de maneira ordenada, como o próprio nome diz, sequencialmente. No contexto de ensino de linguagens, essa sequência tem como objetivo a exploração de diferentes atividades organizadas em torno dos gêneros textuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) foram o primeiro documento parametrizador a organizar essas sequências em módulos, com o objetivo de facilitar o trabalho do professor no que se refere ao alcance dos objetivos voltados para a aprendizagem dos alunos. Traziam com definição “sequência de exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam

progressivamente apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados [...]” (Brasil, 1998, p. 88).

Outra definição para o termo é dada pelos pesquisadores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97), segundo eles, trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As demandas sociais exigem o contato dos alunos com os gêneros em diferentes formatos (digital, escrito, visual) e, por isso, é incorporado o ensino da multimodalidade, conforma aponta Rojo (2012, p. 83), “o mundo contemporâneo impõe uma variável infundável de exigências”, nesse sentido, “é necessário pensar no desenvolvimento de uma sequência didática voltada para o trabalho com a multimodalidade”.

Mesmo com todo o avanço tecnológico, entendemos que apenas a tecnologia não é capaz de potencializar as aprendizagens dos multiletramentos. Cabe ao professor “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para sua produção, e ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino e favorecer a elaboração de projetos de classe” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011 [2000], p. 81). Pensando nesse planejamento e no desenvolvimento de habilidades de escrita e oralidade, vemos a necessidade de as sequências serem trabalhadas desde a base.

Por isso, sugerimos uma sequência didática para uma turma das séries iniciais do ensino fundamental II- 6º ano, mas que pode ser adaptada para qualquer etapa de ensino. Essa sequência poderá ajudar professores de diferentes etapas e modalidades de ensino a adaptarem as suas aulas e atividades ao uso de recursos tecnológicos a fim de proporcionar o letramento crítico dos estudantes e possibilitar um trabalho com os multiletramentos, ademais pode contribuir para pesquisas futuras em torno do ensino de língua e linguagem pautado em metodologias contemporâneas.

Partindo da crença de que o ordenamento de uma sequência didática deve pressupor um planejamento por parte do professor, sugerimos a construção de uma sequência didática para as aulas de

Língua Portuguesa destinada a alunos do sexto ano e adaptável para o ensino fundamental e que serve de base para outras disciplinas e turmas. Seguimos as orientações do grupo de Genebra, e sugerimos uma possível adaptação para adequação em diferentes contextos educacionais.

Proposta do Grupo de Genebra	Adaptação
Apresentação da situação inicial	Apresentação da finalidade do trabalho
Produção inicial	Desenvolvimento de atividades com os alunos
Módulos	Trabalho com a linguagem através do gênero (aspectos gramaticais e semânticos)
Produção final	Apresentação do resultado da produção.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Entende-se que o ensino de Língua portuguesa deve ser baseado no trabalho com gêneros, tanto escritos quanto orais. Partindo desse pressuposto, faz-se necessária a proposta dos multiletramentos já apresentada anteriormente, em que cada aluno tem a oportunidade de apropriar-se dos gêneros textuais apresentados em diferentes situações comunicacionais.

Ao entender essa necessidade, os documentos que servem de base para nortear o ensino, principalmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sugere um trabalho com a linguagem que seja capaz de desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos e semióticos. Nesse sentido, levando em conta as adaptações, é possível trabalhar diferentes gêneros na seguinte sequência: apresentando os gêneros para os alunos (aqui haveria a possibilidade de ampliação da oralidade abrindo espaço para que o aluno fale sobre o gênero, suas dúvidas e percepções); as atividades de produção serviriam de base para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita; com o trabalho de módulos sugerido pelos autores e adaptados para o trabalho

com aspectos semânticos e gramaticais, os aspectos linguísticos seriam evidenciados. Em se tratando do texto injuntivo – os verbos no imperativo, as concordâncias, os substantivos, os numerais, e demais classe de palavras - estes aspectos seriam trabalhados de maneira contextualizada vinculada com a prática social. E como produção final, sugerimos a produção oral em formato de tutorial (vídeo); (nessa última produção, todos os trabalhos desenvolvidos em sequência didática seriam concretizados e compartilhados com os demais alunos da turma).

O objetivo torna-se então o desenvolvimento de estudos reflexivos a respeito do gênero, reconhecendo as características do mesmo, evidenciando as variações linguísticas e respeito às diferenças, além da produção final pelo próprio aluno, tornando-o protagonista.

Apresentamos, a seguir, uma possibilidade de sequência didática na prática, com possibilidade de desenvolvimento em dez aulas, considerando a carga horária de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, ou, seja, duas semanas.

Na primeira e segunda aula, é importante que façam um levantamento dos “conhecimentos de mundo” dos alunos em relação ao tipo textual e gênero a ser trabalhado, na presente pesquisa, o tipo injuntivo (instrucional) e gênero receita. Gênero e tipo textual ainda são muito confundidos, é importante que os alunos compreendam que, conforme pontua Marcuschi (2000, p. 7), os gêneros referem-se à classe de textos, que “distribui gêneros textuais enquanto artefatos linguisticamente realizados, mas de natureza sócio-comunicativa e sempre concretos”. E os tipos textuais tratam-se de “um conjunto limitado, teoricamente definido e sistematicamente controlado de formas abstratas e não artefatos materiais”.

Para isso, podem ser apresentados aos alunos textos injuntivos escritos por diferentes faixas etárias como modelos. Essa apresentação poderá ser realizada em sala de aula, ou se já quiser oportunizar uma primeira pesquisa com o uso da tecnologia, isso é possível. Pode ser assistida a realização de algumas receitas em que a pessoa que esteja realizando, fale a respeito do que está sendo

feito, possibilitando a prática da audição e da oralidade. Os textos podem ser projetados para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo texto e, a partir de então, podem ser realizadas as leituras compartilhadas. Ao indagar o aluno a respeito do conhecimento do gênero, abre-se espaço para aspectos dialogais, o que vai ao encontro dos aspectos dialogais defendidos por Bakhtin e o Círculo, quando enfatizam o conceito de dialogismo, que se refere à natureza inerentemente interativa e social da linguagem. Ele argumenta que toda comunicação é essencialmente um diálogo, mesmo quando estamos sozinhos, pois internalizamos vozes sociais³ em nossas mentes, ele evidencia, nesse sentido, os aspectos da plurivocidade⁴, ou seja, termo usado para descrever a multiplicidade de vozes e perspectivas que coexistem na comunicação. Isso destaca a complexidade da interação verbal. Nessa aula, já é possível abordar as principais características do gênero e ouvir os alunos sobre possíveis gêneros conhecidos por eles. Ao pensar e refletir acerca do gênero, possibilitamos a análise do mesmo em um aspecto dialógico, conforme defende Bakhtin.

Na terceira aula, pode ser utilizado o quadro, onde o professor fará a sistematização do gênero a partir do que foi elaborado com os alunos com o levantamento prévio na aula anterior. Os alunos, então, poderão produzir uma receita inédita de forma compartilhada em que cada aluno insira um ingrediente. Essa sistematização do gênero e tipo textual tem como objetivo enfatizar aspectos da composição, o propósito comunicativo e o estilo desse tipo textual. O professor poderá trabalhar aqui os aspectos gramaticais de forma contextualizada conforme exigidos na BNCC (conhecimentos linguísticos), vinculando teoria e prática à realidade do aluno.

³ Os múltiplos discursos, na conceituação de Bakhtin (1999).

⁴ Termo visto por Medvedev (Bakhtin, 1999), como parte do funcionamento da linguagem e que acontece em função dos variados posicionamentos sociais e das múltiplas experiências humanas de distintos grupos em diferentes épocas.

Na quarta e quinta aula, podem ser apresentados aos alunos sites e redes que são utilizados para o compartilhamento de receitas, fazendo comparações de como esse gênero era compartilhando em outras épocas (de geração a geração, por meio de escrita em cadernos, sem imagens). Os alunos poderão assistir à execução de receitas em vídeos disponíveis no *Facebook*, *WhatsApp*, *Youtube*, *Twitter* (atualmente *X*), *Instagram* e outras plataformas de redes sociais, além de observar imagens do passo a passo da execução e do resultado final. Ao final, poderão ser realizadas discussões orais sobre como são utilizadas essas redes, para que servem, quais informações geralmente são divulgadas, para qual finalidade eles utilizam as redes apresentadas. Com essas práticas orais, é possível estabelecer conexão entre o que está sendo aprendido em sala de aula e a realidade social na qual os alunos estão inseridos, fazendo com que o aluno aprimore suas práticas responsivas de recepção dos textos. Ademais, estabelece-se um diálogo com o contexto social a partir do compartilhamento de experiências.

Na sexta e sétima aula, após essa apresentação e discussão sobre as redes sociais, é possível que os alunos iniciem o processo de produção textual, de forma tradicional mesmo, e essa atividade pode ser realizada em grupo ou individualmente. Os alunos, com base nos conhecimentos obtidos acerca do gênero e tipo textual estudados, darão início às atividades de escrita. Os alunos podem ser orientados a produzirem uma receita tradicional feita pela sua família, em uma data específica do ano, ou até mesmo a serem capazes de criar sua própria receita.

Ainda nessas aulas, o professor poderá apontar as inadequações que ocorreram nos textos como: marcas de oralidade, frases fragmentadas, usos incorretos dos tempos e modos verbais, falta de concordância nominal e verbal, erros de ortografia, entre outros, a partir desse momento, o processo de mediação será desenvolvido, visto que é esperado que os alunos reconheçam os possíveis “erros” e “inadequações”, e o professor estará trabalhando os conteúdos gramaticais de maneira contextualizada,

conforme é exigido nos documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Após a reescrita coletiva, os estudantes poderão ter a oportunidade de realizar os ajustes necessários e, após os ajustes finais, eles poderão utilizar um aplicativo para reescrever e incorporar imagens, vídeos, fotos, o que julgarem necessário para tornar o texto mais chamativo para que os demais alunos queiram ler.

Na oitava aula, os alunos poderão ir ao laboratório da escola, ou até mesmo com o uso de seus celulares (caso todos possuam), acessar uma das redes estudadas e vistas em aulas anteriores para compartilhar seu texto (receita). A rede onde irão postar seus trabalhos pode ser criada pelo professor em uma outra aula ou até mesmo naquela aula, juntamente com os alunos. Os alunos terão livre acesso a esse ambiente on-line, uma vez que foi criado para divulgação e compartilhamento das suas produções. Após o compartilhamento de seus textos, os alunos realizarão a leitura das produções feitas por seus colegas, além de compartilharem e tecerem comentários, acrescentarem informações, darem sugestões, realizarem perguntas, favorecendo a criação de um ambiente em que eles interagem por meio das redes e explorem a curadoria de informação, também preconizada pelos documentos oficiais.

Na nona e décima aula, poderá ser desenvolvida com a turma uma outra atividade prática: a execução de uma das receitas produzidas ou até mesmo sugerir que cada aluno, juntamente com os seus familiares, produza a receita que foi escrita. Durante a execução, designar os alunos que irão gravar/filmar, os que irão explorar o tutorial (falar/descrever a execução e os ingredientes usados), os que farão a edição do vídeo ao final e os que falarão a respeito de todo o processo – como feedback do trabalho realizado pelo professor. Caso seja desenvolvido em casa, o professor poderá ter acesso ao vídeo já editado, com legendas e cenários escolhidos pelos alunos. Como culminância, os alunos poderão trazer o resultado da receita realizada e fazer um momento de comer e beber em sala de aula.

Considerações finais

No decorrer desta análise, exploramos a relevância dos multiletramentos e dos letramentos contemporâneos, estabelecendo um diálogo enriquecedor com os estudos de Bakhtin. Ao integrar essas perspectivas, evidenciamos a complexidade e a diversidade de práticas linguísticas na sociedade atual. A compreensão de que a linguagem é intrinsecamente ligada ao contexto social e histórico, conforme proposto por Bakhtin, proporciona uma base sólida para a abordagem pedagógica.

Destacamos, ainda, a aplicação prática dessa compreensão por meio do desenvolvimento de uma sequência didática centrada no texto injuntivo para o ensino fundamental. As etapas apresentadas não apenas oferecem uma estrutura metodológica sólida, mas também visam promover a capacidade dos alunos de se engajarem de maneira crítica e reflexiva em diversas práticas discursivas.

Ao incorporar o texto injuntivo, não apenas como uma ferramenta linguística, mas como uma oportunidade de explorar e compreender normas sociais e contextos específicos, a proposta didática propicia um ambiente de aprendizado rico e dinâmico. Isso não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também incentiva a autonomia dos alunos na decodificação e produção de diferentes tipos de textos.

Portanto, concluímos que a abordagem dos multiletramentos, ancorada nos estudos bakhtinianos, aliada a uma sequência didática cuidadosamente elaborada, representa uma contribuição valiosa para a formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios comunicativos da contemporaneidade. A educação, nesse contexto, transcende a mera transmissão de conhecimentos ou estudo de estruturas fixas e se transforma em um processo dinâmico de construção de significados, promovendo uma participação ativa e consciente dos alunos no mundo letrado.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**. 1997b. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRUCE, B. C. Literacy technologies: what stance should we take? **Journal of Literacy Research**, v. 29, n. 2, p. 289-309, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Pedagogia dos Multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. Linguagem e Ensino**. Pelotas, RS. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15301/9489>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000, [1996].

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul. 2007. Disponível em:

< <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/be95/db0780080445b433ae95226b943a74addf8e.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

ROJO, R. H. R. Ler e Escrever em uma Perspectiva de (multi) Letramentos, **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VERGNANO-JUNGER, C. S. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In: SOTO, U. *et al.* (org.) **Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas.** São Carlos: Claraluz, 2009, p. 25-33.

O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE AUTORAL EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Érika Christina Kohle

Introdução

Neste capítulo, apresenta-se parte de uma pesquisa de doutorado que investigou possibilidades de desenvolvimento da capacidade autoral nas crianças que se apropriaram e criaram enunciados a partir do estudo de gêneros do enunciado,¹ por meio da atividade de estudo.

O público-alvo da pesquisa foram crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um projeto de recuperação e reforço de uma escola paulista da rede estadual de ensino.

As proposições desta investigação se alicerçaram nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que forneceram as bases para a compreensão do processo de desenvolvimento de capacidades autorais pelas crianças, e, ainda, nos estudos de Arena (2020, 2021), Bakhtin (2016) e Volochínov (2017), que proporcionaram uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal para o ensino de atos de escrever inseridos em situações de criação de enunciados com função social.

Com a pesquisa, foi constatado que, a partir da descoberta do conceito de gêneros do enunciado, as crianças não apenas desenvolvem suas capacidades autorais, mas também se motivam

¹ Conforme utiliza Arena (2020, 2021), intencionalmente, não foi usado o termo discurso nem o adjetivo discursivo, porque, por nos alinharmos aos estudiosos de origem soviética, como Volochinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e a alguns de seus seguidores; observamos que melhor que discurso seria a escolha do termo enunciado, para designar a manifestação concreta de um mediador das trocas verbais humanas.

para escrever ao compreenderem as situações reais de criação verbal – endereçadas para o outro, e, conseqüentemente, se apropriam desse conhecimento científico e o objetivam em suas próprias criações verbais escritas.

Metodologia

Na realidade material e histórica das crianças do Projeto de Recuperação e de Reforço Escolar, foram propostas as intervenções da pesquisa como ponto de partida para a reflexão e análise com base na teoria Histórico-Cultural, em busca das possibilidades concretas de transformação dessa realidade por meio da superação de ações e atitudes distanciadas da educação humanizadora.

A investigação foi organizada em três esferas concomitantes que dialogam entre si, tais como: 1) escolha, estudo e organização do referencial teórico; 2) geração de dados por meio de um experimento didático-formativo; 3) análise dos dados. Foi privilegiado, durante a execução do experimento, o contato da criança com os objetos sociais mediados pela linguagem, no movimento dinâmico e contraditório da realidade, de acordo com suas condições e de suas necessidades, para que ela, aos poucos, se tornasse um sujeito ativo no processo de desenvolvimento de sua atividade, porque, ao aprender em atividade, ela tem a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos socioculturais sobre os quais age, bem como a possibilidade de, inserida em processo criativo, objetivar-se em novas formas de avanços científicos e socioculturais, que possibilitarão sua participação na sociedade em que se insere.

Diante dos limites deste capítulo, serão apresentados apenas os processos de criação tanto do conceito de diário pessoal quanto o processo de criação de uma página de diário por uma das crianças.

Discussão dos resultados de pesquisa

Após três meses de contato com as crianças, evidenciou-se que elas não perdiam a chance de relatar sobre si, sobre suas histórias passadas, sobre o que tinham feito naquela semana, sobre o que fariam naquele dia, relatavam suas experiências em cada oportunidade que tinham. Em um dos encontros, cada uma das crianças contou com muita empolgação sobre sua experiência em um passeio que fizeram com a escola, pela zona rural, sobre os animais que conheceram e sobre as relações que estabeleceram com eles.

Diante dessas evidências, em busca de uma proposta de trabalho de criação verbal escrita determinada pelas necessidades enunciativas das crianças, concluiu-se que, naquele momento, elas desejavam contar acontecimentos inesquecíveis que haviam ocorrido consigo mesmas, relatar as experiências da semana anterior, contar seus segredos, seus desejos, seus anseios e relatar suas projeções para aquele dia ou para aquela semana.

Com o objetivo de transformar esses desejos em necessidade enunciativa e em interesse pelo estudo de gênero que suprisse aquelas necessidades das crianças, foi eleita a página de diário pessoal como o gênero do enunciado a ser trabalho com elas por meio da atividade de estudo.

Os princípios da atividade de estudo preservam o essencial da elaboração dos conceitos científicos e, portanto, diferem essencialmente do que sugere o ensino tradicional, uma vez que é por meio da análise, da reflexão e planificação mental, características do pensamento teórico, no processo de formação do conceito, que segue a trajetória do pensamento abstrato ao concreto pensado, que a criança entende a essência dos fenômenos, em uma realidade que se encontra em movimento, ao superar as limitações do pensamento empírico, que não extrapola os limites da aparência dos fenômenos, porque gera apenas compreensões superficiais da realidade.

Foi proposta a atividade de estudo sobre o gênero diário pessoal com o intuito de alcançar a consciência cognitiva de sua essência, que seria encontrada por meio da análise de inúmeras

dessas páginas para a abstração substancial de sua célula *mater* – que não só está presente em todas as manifestações desse gênero, mas que também o originou. Com isso, poderiam elaborar a sua versão desse gênero do enunciado ao relatarem o que quisessem para guardar para si ou para mostrarem para alguém de sua confiança.

Ao entrar em atividade de estudo, a criança cumpre as seguintes ações:

- transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral (Davydov, 1988, p. 181).

A primeira ação de estudo, fundamental na assimilação dos conhecimentos, objetiva descobrir as relações universais desse conhecimento (Davydov, 1999). Tal universalidade desse objeto a ser conhecido deve ser refletida em um conceito adequado, que desvenda as relações e a distinção do objeto de conhecimento em sua totalidade.

A partir do estabelecimento do desafio – elaborar uma página de diário pessoal para contar algo sobre si mesmo – as crianças iniciaram a primeira ação de estudo, a análise do material sobre o assunto, com o objetivo de distinguir a relação essencial geneticamente original desse sistema particular de objeto. Assim, iniciaram a análise coletiva de dois livros de Doreen Cronin, sendo eles: *Diário de uma Aranha* (2008) e *Diário de uma minhoca* (2010), ambos ilustrados por Harry Bliss e publicados pela Companhia das Letrinhas.

Durante a análise, foram colocadas as seguintes questões, com as crianças.

Pesquisadora: - Vocês acham interessantes textos que falam da vida de alguém?

Kátia: - Sim.

Pesquisadora: - Também é legal escrever sobre as coisas de nossa vida.

Mariana e Kátia: - Sim. É.

Pesquisadora: - No diário podem contar as coisas da vida de vocês. O que acham que vai ter da vida da aranha?

Mariana: - Alguém da família dela?

Pesquisadora: - Pode ser. Tem que ter as pessoas com as quais ela convive, não tem?

Kátia: - Tem.

(Diálogo de 19/03/2019).

A partir da apresentação do desafio – elaborar uma página de diário para contar algo sobre si mesmo – deu-se o início à primeira ação de estudo; por meio do oferecimento de uma manifestação real do gênero do enunciado em estudo. Assim, como essa ação visa a que, ao seu final, as crianças consigam fazer a análise desse objeto de estudo – meio de distinguir a relação essencial geneticamente original de um sistema particular de objetos – ponto de partida para o movimento de ascensão do conhecimento teórico do abstrato para o concreto, as crianças ficaram cientes de que elas precisariam analisar muitas páginas de diário para elaborarem a sua, porque precisam de manifestações reais do objeto em estudo, no nosso caso – enunciados do gênero página de diário, para terem condições de fazer a análise já explicitada (primeira ação de estudo).

Após o término da leitura, o seguinte diálogo foi protagonizado.

Pesquisadora: - Gente, o que não pode faltar em um diário?

Lucas: - A data?

Pesquisadora: - Pessoal, a data é importante em um diário?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Por quê?

Kátia: - A pessoa precisa saber quando ela fez aquilo.

Pesquisadora: - Alguém aqui tem um diário?

Kátia e Valentina: - Eu.

Kevin: - Ela tranca com um cadeado.

Pesquisadora: - Porque lá sua irmã guarda os segredos dela.

Kátia: - Sim.

Lucas: - De quem ela gosta...

Pesquisadora: - O que vocês gostariam de escrever sobre vocês em um diário?

Igor: - Quando fui na praia.

Lucas: - No dia que saí com meu cachorro.

Mariana: - Os dias felizes.

Kátia: - Quando a gente foi para a fazendinha.

(Diálogo de 19/03/2019).

Em seguida, com o objetivo de levar as crianças a perceberem não apenas a diferença entre o que é essencial no gênero diário em suas manifestações particulares, mas também os conteúdos que podem compor a sua essência, ofereceram-se a elas diferentes páginas de diário – partes dos livros *Diário de Anne Frank*, *Querido diário otário* e *Diário de um Banana* – para a análise e encaminhamentos para a próxima ação de estudo – a modelação.

Após as crianças tomarem consciência de que a página de diário é composta de certos elementos de contextualização e um núcleo central que contém as informações constituidoras do relato do autor, nomeado como desenvolvimento, propôs-se a análise do desenvolvimento da página do diário, anteriormente lida, com enfoque em seu conteúdo. Até esse momento, as crianças já tinham percebido que, no desenvolvimento da página de um diário, pode haver opiniões de quem o escreve e fatos que ocorreram com essa pessoa.

Ao propor a leitura em duplas, promoveu-se possibilidades de discernir entre a página de diário pessoal e os diversos gêneros do enunciado, suas características constitutivas, o seu estilo e sua função social.

Figura 1 – Página de *O diário de Anne Frank*

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de refrear a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não aguentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi *you*, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros.

Ganhei uma porção de coisas de mamãe e papai e fui devidamente presenteada por vários amigos. Entre outras coisas, deram-me um jogo de salão chamado Câmara Escura, muitos doces, chocolates, um quebra-cabeça, um broche, os *Contos e lendas dos Países Baixos*, de Joseph Cohen, *Daisy e suas férias nas montanhas* (um livro espetacular) e algum dinheiro. Agora posso comprar *Os mitos da Grécia e Roma* — que legal!

Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas.

Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos.

Fonte: FRANK (2014).

Pesquisadora: - O que ela contou?

Kevin: - Que ela fez aniversário.

Pesquisadora: - De que parte vocês gostaram?

Mariana: - Gostei da parte dos presentes.

Igor: - Ela ganhou o diário.

Pesquisadora: - Por que ela acordou tão cedo em um domingo?

Mariana: - Porque ela estava ansiosa pelo aniversário dela.

Valentina: - Ela ganhou presentes e dinheiro.

Pesquisadora: - O que ela ia comprar com o dinheiro?

Valentina: - Livros.

Pesquisadora: - O que acham de encontrar cada parte do diário e colar uma etiqueta nela com seu nome, como estas aqui? (mostrando as etiquetas).

Lucas: - Pode ser.

Mariana: - Acho que consigo.

(Diálogo de 26/03/2019).

Desse modo, foi proposto às crianças que encontrassem cada parte do diário e colassem nelas etiquetas coloridas, tais como – data, vocativo/chamamento, desenvolvimento, despedida e assinatura. Explicou-se a elas as partes do diário com o intuito de levá-las a pensar, inicialmente, nos elementos externos do objeto em estudo, para depois ajudá-las a aprofundarem sua análise até chegarem na essência desse objeto.

As crianças envolveram-se na ação de discernir entre as diferentes partes que compõem a totalidade do objeto, ao trabalharem com ele ainda no plano sensível para chegar a uma primeira abstração substancial, em um movimento de redução dos dados materiais ao plano das ideias, imprescindível para a formação do pensamento teórico, em conceitos.

Igor: - Já encontrei a data, aqui catorze de junho...

Pesquisadora:- Tem alguém que encontrou mais alguma parte?

Mariana: - Não tem assinatura.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Tem despedida, crianças?

Tina: - Sim. Aqui embaixo. "Até logo..." é despedida, não é?

Pesquisadora: - Sim. Alguém encontrou algum vocativo, chamando o diário, falando com o diário, como por exemplo "Querido diário"?

Igor: - Não.

Mariana: - Não, nesse não tem.

Pesquisadora: - Isso mesmo, não tem nessa página. O que mais que tem?

Lucas: - O que ela fez no aniversário dela.

Pesquisadora:- E como se chama essa parte?

Mariana: - Desenvolvimento?

Pesquisadora: - Sim. Nele estão os acontecimentos da vida da pessoa que escreve o diário, seus pensamentos sobre as coisas e seus segredos...

Lucas: - É tudo isso aqui? (ao mostrar o trecho em que se encontra o desenvolvimento).

Pesquisadora: - Sim, essa é a parte mais importante do diário, por isso ocupa a maior parte da página, mas se quem escreve o diário quisesse contar apenas uma coisa, essa parte seria pequena. Entendeu?

Lucas: - Aham.

Pesquisadora: - Crianças, tem assinatura nessa página de diário?

Igor: - Não.

Pesquisadora: - O que Anne conta no desenvolvimento?

Mariana: - Que ela levou o que sobrou para escola e deu para seus amigos.

Pesquisadora: - Exatamente, Mariana! Com quem ela foi para a escola?

Lucas: - Com a Lies.

Pesquisadora: - Existe uma página de diário sem os acontecimentos, os pensamentos, os segredos ou os planos para o futuro da pessoa que o escreve?

Lucas: - Não.

Kevin: - Lógico que não.

(Diálogo de 02/04/2019).

As crianças conheceram as partes do diário, encontraram-nas sem muitas dificuldades e, ainda, dialogaram sobre a função de cada uma, mesmo as partes que não foram localizadas por estarem ausentes nas suas páginas.

Foram feitas análises sobre várias páginas de diário para as crianças encontrarem a relação universal que organiza esse gênero do enunciado por meio de um processo que caminha para o conceito teórico desse objeto.

Nos diálogos sobre a terceira página de “diário pessoal”, as crianças assim se manifestaram:

Pesquisadora: - Vocês se lembram do que estudamos no encontro passado?

Crianças: - Sim.

Tina: - O diário da Anne.

Pesquisadora: - Vocês gostaram de saber da vida dela?

Igor: - Sim, só que ela morreu.

Pesquisadora: - Mas suas palavras revivem cada vez que seu diário é lido. Ela conta coisas tristes?

Mariana: - Não. Fala de presentes e dos amigos.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Vocês se lembram de quais elementos que formavam a página do diário da Anne?

Lucas: - Data, despedida.

Pesquisadora: - Quem sabe qual a parte que ainda não foi dita?

Mariana: - Eu. É o desenvolvimento?

Pesquisadora: - O que não tinha no diário da minhoca e no diário da Anne?

Mariana: - Não tinha a assinatura.

Pesquisadora: - Que parte não pode faltar nos diários?

Tina: - O desenvolvimento.

Pesquisadora: - Por quê?

Mariana: - Lá estão as coisas que aconteceram com ela.

Pesquisadora: - Certo.

(Diálogo de 02/04/2019).

Em seguida, as crianças foram desafiadas a analisar três páginas de diário – a primeira continha a data e o desenvolvimento; a segunda com data, vocativo e desenvolvimento e a terceira com apenas o desenvolvimento, respectivamente uma página da obra de *O diário de Anne Frank*, de *Querido Diário Otário* e de *O diário de um banana*.

Nesse momento, notou-se que as crianças começaram a pensar sobre o que era essencial e o que era acessório no gênero do enunciado em estudo – no momento em que elas fizeram suas tentativas de resolução do desafio, ficaram preocupadas com as partes que não encontraram no texto e concluíram que nem todas eram estritamente necessárias para a sua composição. Partiam do conhecimento concreto para a abstração substancial. Nesse momento, iniciamos o diálogo a seguir.

Pesquisadora: - Vocês viram que sobraram algumas etiquetas?

Crianças: - Sim.

Igor: - Não achei algumas partes.

Mariana: - Tem partes que não tem em todos os diários?

Pesquisadora: - Sim, apenas a parte essencial precisa estar presente em todos as páginas de diário. Vocês sabem qual é essa parte?

Mariana: - Os acontecimentos.

Igor: - Sim. A parte que conta as coisas.

Lucas: - O desenvolvimento teve em todos.

Pesquisadora:- Isso mesmo! Qual etiqueta não sobrou ou quais etiquetas foram sempre usadas?

Mariana: - Desenvolvimento não sobrou.

Pesquisadora: - Vocês sabem por que isso acontece?

Mariana: - Ele tem que aparecer para ser diário.

Kátia: - No diário tem que contar as coisas que eles viveram.

Pesquisadora: - Sim, Kátia! Essa é a parte mais importante de um diário. Quais partes não estavam em todas as páginas de diário que vocês leram?

Lucas: - Não tinha a despedida. Não tinha o vocativo. Nem a data.

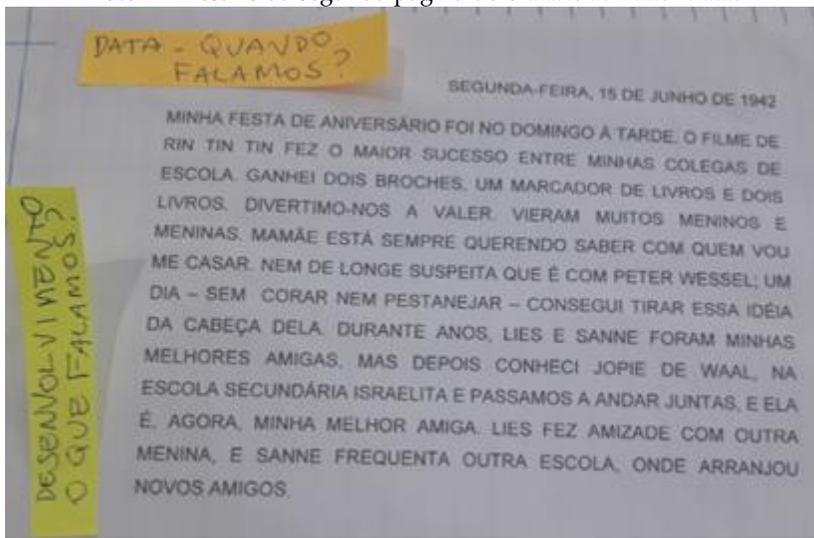
Pesquisadora: - Por que isso aconteceu?

Mariana; - Precisa ter pelo menos o desenvolvimento para ser um diário. Né?

Pesquisadora: Sim, querida!

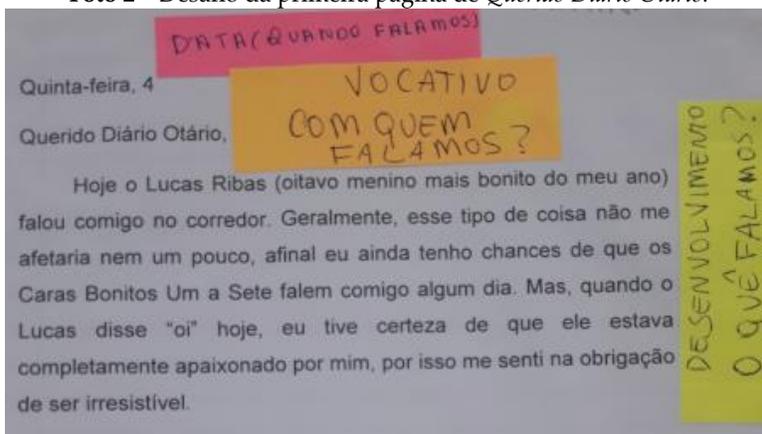
(Diálogo de 02/04/2019).

Foto 1 – Desafio da segunda página de *O diário de Anne Frank*.



Fonte: Registros da pesquisadora.

Foto 2 – Desafio da primeira página de *Querido Diário Otário*.



Fonte: Registros da pesquisadora.

As crianças perceberem que, no desenvolvimento da página do diário, contém o relato de vida de seu autor e que se trata do elemento essencial do diário. Então, a partir da necessidade de desvelar a essência do objeto de estudo para as crianças, propôs-se

a análise desse elemento essencial da página do diário em trios, depois as análises foram feitas em plenária.

Pesquisadora: - Vamos pensar no que tem apenas no desenvolvimento. Está bem?

Lucas: - Sim

Mariana: - Ela conta que achou a festa de seu aniversário divertida.

Igor: - Ela ganhou presente.

Kátia: - Que sua festa de aniversário foi divertida.

Tina: - Com seus amigos.

Lucas: - Viu o filme do cachorro.

Pesquisadora: - Esses são os fatos relatados por ela.

(Diálogo de 02/04/2019).

Até esse momento, as crianças já tinham percebido que no desenvolvimento de um enunciado como o diário pessoal podem aparecer opiniões de quem o escreve e fatos que ocorreram com essa pessoa. Então, as crianças foram convidadas a selecionar apenas os fatos relatados por ela em sua página de diário.

Pesquisadora: - Que fatos Anne relatou para seu diário?

Mariana: - Que fez uma festa de aniversário no domingo à tarde.

Lucas: - Eles assistiram o filme de Rin Tin Tin.

Igor: - Ela convidou as colegas de escola.

Pesquisadora: - Como foi a participação dos colegas na festa?

Lucas: - Foi muita gente na festa dela.

Kátia: - Ela ganhou broches, um marcador de livros e dois livros.

Mariana: - Lies tem outra amiga e Sanne está numa escola nova.

Pesquisadora: - Nesse trecho, ela está contando das antigas amigas dela.

(Diálogo de 02/04/2019).

As crianças diferenciaram os fatos relatados do diário das opiniões e de outros elementos presentes no texto, sem muitas dificuldades.

Por meio da análise do desenvolvimento dessa página de diário, as crianças perceberam, com ajuda da pesquisadora, a grande frequência em que os fatos aparecem nesse tipo de texto.

Pesquisadora: - O que há no desenvolvimento? Fatos ou atitudes, opiniões, desejos e gostos?

Lucas: - Ela falou que o Lucas conversou com ela.

Mariana: - Ela se sentiu muito bonita.

Pesquisadora: - Ela contou o que ela acha?

Mariana: - Sim, que ela acha ele o oitavo mais bonito da sala dela.

Kátia: - Ela acha que tem chance de conversar com os outros meninos.

Lucas: - Ela acha que ele gosta dela.

Pesquisadora: - Perceberam que nesse diário tem mais acontecimentos?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 02/04/2019).

Por trazer à consciência das crianças a relação universal do objeto que se reflete no correspondente conceito teórico (Davydov, 1988), a primeira ação de estudo, que pode ser considerada a principal, conduz o processo inicial de formação da capacidade de agir sobre os objetos no plano mental, ao propiciar o desenvolvimento das concepções ideais no pensamento da criança.

Na primeira ação de estudo, as crianças discriminaram entre fatos relatados no diário, opiniões emitidas por sua autora, aspirações secretas, desejos, que compõem a totalidade da expressão subjetiva própria de um enunciado como o diário. Até esse momento, elas detectaram, então, a ideia geral que organiza esse gênero do enunciado, ao cumprirem, assim, com o objetivo que dirige a primeira ação de estudo, que prevê a apropriação da célula de determinado objeto de estudo, ou seja, a apropriação de uma abstração substancial inicial que “[...] contém em si as potências do todo, e, ao mesmo tempo, se reproduz de novo por esse todo como sua base geral” (Davydov, 1981, p. 340).

A segunda ação de estudo consiste na modelação em forma objetual, gráfica ou com letras da relação universal encontrada no plano mental pelos educandos durante a primeira ação de estudo. Os modelos produzidos durante esse momento da atividade “constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (Davydov, 1988, p. 182).

Nesse processo, a criança dos anos iniciais do ensino fundamental não só adquire conhecimentos como também desenvolve uma nova forma de pensamento – o pensamento reflexivo.

Para materializar a segunda ação de estudo, as crianças, organizadas em duplas, leram os textos e encontraram os acontecimentos, as opiniões, as atitudes, os diálogos e os desejos presentes nas páginas do diário.

Pesquisadora: - O que tem no desenvolvimento do texto?

Mariana: - Ela deixa o cachorro aborrecido

Pesquisadora: - Há mais alguma coisa?

Mariana: - Sim. Ele ficou com tanta raiva que sumiu.

Pesquisadora: - Isso é o quê?

Lucas: - Um acontecimento.

Pesquisadora: - O que mais?

Tina: - Ela pergunta se eles são rancorosos.

Pesquisadora: - Fala, Kátia!

Kátia: - Ela deixou o cachorro louco de raiva.

Pesquisadora: - Por quê?

Kátia: - Demorou demais para jogar a bolinha.

Pesquisadora: - O que aconteceu depois disso?

Igor: - O cachorrinho foi embora.

Pesquisadora: - Ele vai voltar?

Igor: - É isso que ela quer saber.

Pesquisadora: - O que apareceu nesse desenvolvimento?

Kevin: - Acontecimentos.

Kevin: - Teve uma atitude dela.

Pesquisadora: - Foi legal?

Kevin: - Não.

(Diálogo de 16/04/2019).

Em seguida, elas puderam expor as conclusões a que chegaram na análise em duplas.

Pesquisadora: - Tem uma parte que não pode faltar em nenhum diário. Qual é essa parte?

Lucas: - O desenvolvimento.

Pesquisadora: - Do que é formado o desenvolvimento?

Mariana: - De coisas da vida das pessoas.

Pesquisadora: - Como chamamos isso?

Mariana: - Acontecimentos.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O que mais tem no diário?

Kátia: - Segredos que as pessoas não contam.

Pesquisadora: - Quem está escrevendo o diário pode dar sua opinião?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 16/04/2019).

Nesse momento, foi encaminhado o processo de modelação do objeto em estudo: o enunciado do gênero diário pessoal. A partir das análises de suas características internas e externas, as crianças haviam descoberto o seu elemento essencial – o desenvolvimento e, em seguida, analisaram algumas de suas manifestações em páginas de diário no seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Então vamos fazer um quadro aqui na lousa com o que pode ter no desenvolvimento. Está bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vocês disseram que as pessoas contam os acontecimentos. O que mais tem no desenvolvimento?

Lucas: - Tem segredos.

Igor: - Tem opiniões.

Pesquisadora: - A pessoa pode dizer do que ela gosta?

Crianças: - Sim.

Tina: - Escrever de quem ela gosta.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Ela pode contar como são as pessoas e como elas se comportaram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora: - Em um diário pode ter diálogos entre pessoas?

Lucas: - Não.

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Não pode contar o que as pessoas disseram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora: - Não apareceu a conversa da Anne com seu pai no diário?

Mariana: - Apareceu sim.

Pesquisadora: - O que ela sentiu?

Mariana: - Medo de se esconder.

Pesquisadora: - Pode colocar os sentimentos no diário?

Kevin: - Sim. Ela coloca de quem ela gosta. (Apontando para Kátia)

Kátia: - Fica quieto! (Demonstrando muita timidez)

Pesquisadora: - Vamos ver o que anotamos sobre o desenvolvimento no quadro.
(Diálogo de 16/04/2019).

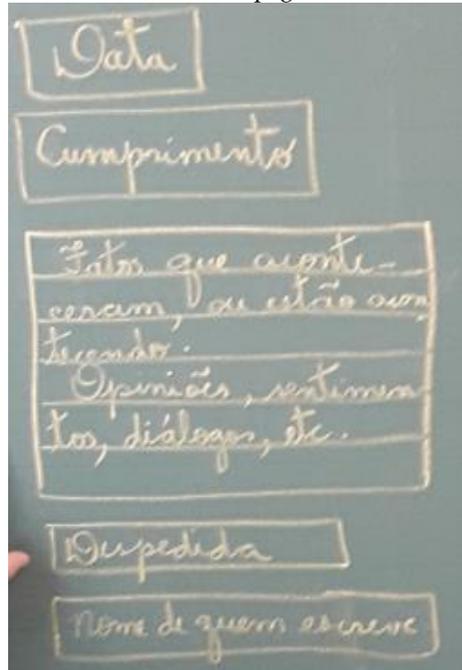
Desse modo, por meio das conclusões das crianças, expostas no diálogo abaixo, foi elaborado o modelo:

Pesquisadora: - Então, falamos isso aqui: o diário pode começar com a...?
Mariana: - Data.
Pesquisadora: - Isso mesmo, a pessoa que o escreve pode querer datar o diário, mas se ela não datar. Ainda será um diário?
Kátia: - Sim.
Pesquisadora: - Por que ainda será um diário?
Kevin: - Porque conta coisas da vida dela.
Pesquisadora: - Então, vamos escrever esse elemento do diário aqui no topo?
Crianças: - Sim.
Pesquisadora: - Depois quem está escrevendo o diário pode cumprimentá-lo, chamá-lo de querido ou de otário, no caso da Anne, ela chama seu diário de querida Kitty.
Mariana: - O meu diário vai se Chamar Nitty.
Pesquisadora: - É mesmo? Que legal, Mariana!
Pesquisadora: - Mas se o diário não tiver essa parte, ainda será um diário?
Kevin: - Sim. No *diário do banana* não tinha essa parte.
Pesquisadora: - Isso mesmo. Essa parte pode aparecer ou não no diário?
Kátia, Mariana e Valentina: - Sim.
Pesquisadora: - Vejam o registro na lousa. Exatamente como vocês falaram. Depois, na escrita do diário a pessoa pode contar a um fato que está acontecendo com ela, ela pode dar suas opiniões sobre alguma coisa, pode falar sobre os seus sentimentos... O que mais?
Lucas: - Põe diálogos.
Pesquisadora: - Isso mesmo, se a pessoa que escreve o diário achar necessário registrar os diálogos, ela pode pôr a conversa em seu diário. O que mais pode aparecer aqui nessa parte?
Kevin: - Segredos.
Mariana: - Atitudes.
Pesquisadora: - No diário otário apareceu até sugestões, não foi?
Kevin: - Sim.
Pesquisadora: - Fatos, opiniões, sentimentos, diálogos estão no...?
Mariana e Igor: - Desenvolvimento.
Pesquisadora: - É possível ser uma página de diário sem o desenvolvimento?
Crianças: - Não.
Pesquisadora: - Por quê?

Kátia: - Ela precisa contar as coisas.
Mariana: - Sem dizer o que aconteceu não dá para ser diário.
Kevin: - Tem que ter os segredos.
Pesquisadora: - Isso mesmo. O que pode ter depois do desenvolvimento?
Crianças: - Despedida.
Pesquisadora: - Tinha despedida em todas as páginas de diário que lemos?
Kevin: - Claro que não.
Mariana: - Só em algumas.
Kátia: - Tinha na página da Anne.
Pesquisadora: - Isso mesmo. As outras pessoas se despediram?
Lucas: - Não.
Pesquisadora: - Pode ser uma página de diário sem despedida?
Lucas, Kátia e Mariana: - Pode.
Pesquisadora: - Depois da despedida o que pode ter?
Mariana: - A pessoa escreve seu nome.
Igor: - Tem o nome de quem o escreve.
Pesquisadora: - Está escrito na lousa. Vejam! Está certo?
Mariana e Kátia: - Sim.
Pesquisadora: - É desse jeito que se escreve um diário?
Kevin: - Lógico que é.
Lucas e Igor: - Sim.
Kátia: - É.
(Diálogo de 23/04/2019).

Observa-se, a seguir, o modelo da página de diário na lousa, elaborado por meio de diálogos, a partir das considerações das crianças.

Foto 3 – Modelo de página de diário.



Fonte: Modelo elaborado durante a pesquisa

Evidencia-se a importância do modelo, uma vez que, em relação às concepções ideais dos objetos de estudo, segundo Bibler (1975, *apud* Magkaev, 2018), a essência das coisas é separada do restante do seu ser. Isso significa construir dentro da mente um objeto idealizado como um modelo mental para entender um objeto real existente. Por meio desse processo, na análise e, em seguida, na modelação, é possível apreender esse objeto de dois modos – na consciência e na atividade, simultaneamente, ou seja, dentro e fora da mente pensante – ao caminhar do observá-lo para o entendê-lo, para ser capaz de modificá-lo em uma próxima ação de estudo.

A terceira ação de estudo refere-se à transformação do modelo ao objetivar o estudo da relação universal revelada pela primeira ação de estudo e modelada na segunda ação (Davydov, 1988). Por meio dela, a criança explora as propriedades da relação universal do objeto, ou seja, ela age para perceber as conexões internas do

objeto e chegar à compreensão das especificidades da organização interna do objeto no plano ideal.

No experimento realizado, a terceira ação de estudo limitou-se ao estudo do conteúdo próprio do enunciado do gênero diário pessoal: por meio da proposta de leitura individual, seguida do debate em duplas, de uma página de diário com conteúdo que fugia da lógica desse gênero de enunciado, pois tinha inserida aos seus conteúdos parte de um conto de fadas e parte de uma receita culinária, para que elas percebessem que esses trechos não faziam parte do diário.

Depois disso, com o mesmo objetivo de estudo das propriedades internas do enunciado do gênero diário pessoal, foi feita uma nova proposta de estudo, com um pouco mais de dificuldade, além da inclusão de trechos estranhos aos gêneros em estudo, pediu-se a elas que colocassem em ordem uma página de diário que estava recortada em pequenas partes de tamanho igual. Em meio a esses recortes, estavam inseridos dois trechos de conto de fadas e dois trechos de receita culinária, para que as crianças percebessem quais trechos não faziam parte do diário e os retirassem do conjunto em análise, e pusessem em ordem as ideias registradas na página do diário.

Apesar de não serem informadas sobre a inclusão de trechos estranhos aos gêneros em estudo, todas as duplas detectaram a presença dos trechos característicos do não-objeto em estudo e os retiraram da montagem da página de diário, como indicativo de que, se elas aprendem desde o início de sua escolarização a lidarem com as contradições e com os desafios, começam a pensar sobre o que está presente em seu não-objeto/fenômeno de estudo que torna seu objeto/fenômeno de estudo peculiar, ou seja, começam a pensar as peculiaridades de seu objeto/fenômeno de estudo, ao se aproximarem ainda mais de sua essência.

Os trechos compostos pelos elementos estranhos ao diário, além de ampliarem as discussões entre os pares, possibilitaram às crianças a certeza de conhecerem o gênero com o qual trabalhavam. Para o ser humano, uma contradição é um ativador do “pensar” e

não da histeria (Ilyenkov, 2007), do pânico, expresso às vezes pelo choro, diante da dificuldade encontrada por ela. Aprender com a presença de contradições, portanto, deve ser ensinado desde a infância, desde os primeiros passos da criança na ciência. “Aqui reside a única chave para a transformação da ‘didática’ com base no materialismo dialético, com base na dialética como lógica materialista e teoria do conhecimento” (Ilyenkov, 2007, p. 22, aspas do autor).

Após análise da página de diário pessoal com as crianças e, ainda, conscientes de que a totalidade real é o conjunto das determinações para que o concreto tenha um sentido, é preciso partir de suas determinações fundamentais que, no nosso caso, se tratava do conteúdo do desenvolvimento no diário e suas relações como seus elementos superficiais, propusemos a elaboração do conceito de diário pelas crianças.

A proposição da elaboração do conceito se encontra no diálogo a seguir.

Pesquisadora: - O que não pode faltar em uma página de diário?

Lucas: - Tem que ter o desenvolvimento.

Pesquisadora: - Isso. Nele têm as coisas que aconteceram. O que mais?

Mariana: - Podemos contar o que estamos pensando.

Valentina: - O que vamos fazer no dia.

Kevin: - Para contar de quem gosta.

Pesquisadora: - Como assim?

Kevin: - É segredo! Então, escreve no diário no nome da pessoa que gosta.

Pesquisadora: - Acho que entendi. Agora, eu tenho um desafio para vocês.

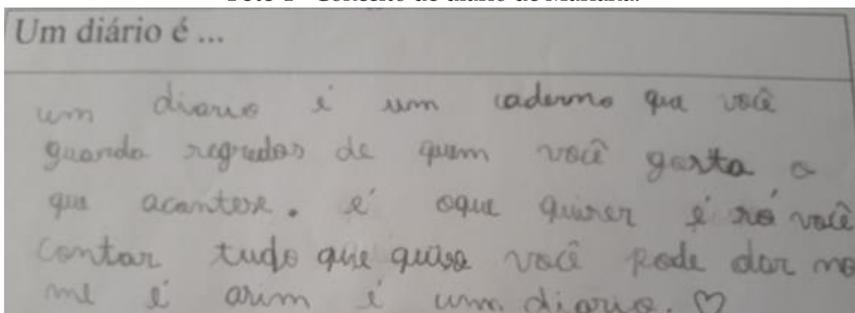
Nesta folhinha aqui, vocês vão me responder - o que é um diário para vocês.

Cada um vai responder a sua.

(Diálogo de 07/05/2019).

Segue o conceito de diário formulado por uma das crianças:

Foto 4 - Conceito de diário de Mariana.



Fonte: Registros da pesquisadora.

Nesse processo de reprodução – criação, as crianças e os objetos são afetados pelas transformações do objeto de estudo, isto é, as crianças o modificam para o estado necessário aos seus objetivos, e, assim, modificam também seu modo de pensar ao incorporarem esses novos conhecimentos a ele.

Após o estudo das propriedades internas do objeto, pela transformação do modelo envolvendo o conhecimento do não objeto/fenômeno em contraposição ao objeto/fenômeno em estudo, as crianças foram levadas à quarta ação de estudo em que ocorre a dedução, por elas, de um conjunto de diferentes manifestações particulares relacionadas ao conceito do gênero do enunciado encontrado.

Ao concretizar essas manifestações particulares do objeto estudado, elas demonstram ter assimilado um procedimento geral e ter desenvolvido uma capacidade de ação para lidar com o objeto/fenômeno estudado, ao materializá-lo em sua produção própria.

Segue o diálogo com o desafio de criação das primeiras versões das páginas de diário.

Pesquisadora: - Combinamos que hoje vocês iniciariam a elaboração de uma página do diário, não é?

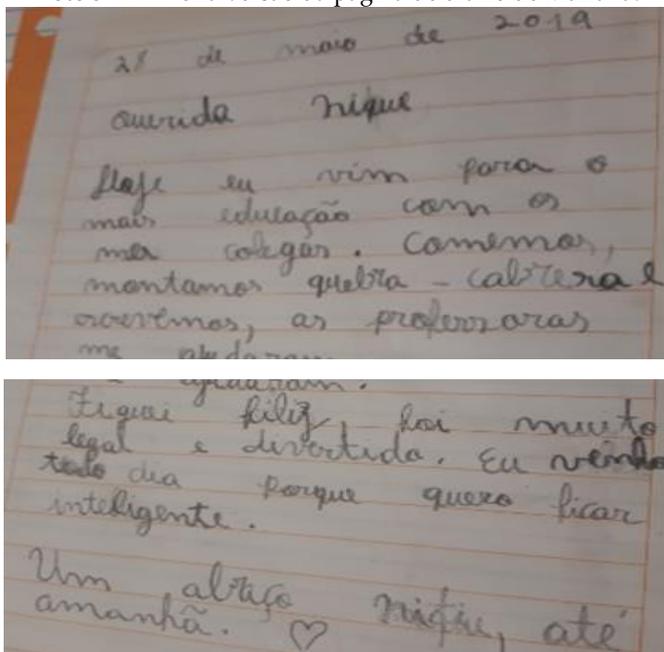
Kátia: - Já estava pensando no que escrever.

Mariana: - Já até sei o que vou dizer.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Agora, vocês vão continuar esse desafio, planejando o que vão escrever de acordo com o que vocês quiserem contar. (Diálogo de 21/05/2019).

Essa ação objetivou a apropriação do conceito diário pessoal como um gênero do enunciado, por meio das capacidades de análise, de reflexão e de planificação mental, para o desenvolvimento do pensamento teórico, da criatividade, da autonomia no pensar e no agir das crianças, o que resultou em sua capacidade para criar seus enunciados de forma autoral.

Foto 5 – Primeira versão da página de diário de Mariana.



Fonte: Registros da pesquisadora.

Ao experienciar o estar em atividade, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para compô-lo, busca ajuda e, assim, estabelece as bases de uma aprendizagem cooperativa.

Para a checagem dos elementos que compõem o diário pessoal, foi proposta a apreciação das páginas de diário das crianças por seus colegas para que estas dialogassem com os autores sobre os conteúdos das suas criações verbais. Ao assumirem o papel de leitor, um dos integrantes da dupla busca atribuir um sentido para o que é lido e passa até mesmo a colaborar com algumas informações ao elucidarem aos autores o que falta no enunciado lido para que haja a prevalência do sentido em detrimento de alguns de seus detalhes que poderiam dificultar sua compreensão.

Pesquisadora: - Para quem você mostrou sua página de diário, Mariana?

Mariana: - Para as irmãs, para a Kátia.

Pesquisadora: - O Lucas já viu seu texto e eu também. Você falou sobre nossos encontros, fico feliz que gosta de vir para cá estudar conosco.

Mariana: - Vou mostrar para minha mãe, ela gosta de ver as minhas coisas da escola.

Pesquisadora: - Ela vai gostar de saber que também se diverte por aqui.

[...]

Pesquisadora: - Meninas, o que acharam do diário da Mariana?

Tauane: - Gostei porque ela falou de nós.

Tina: - Tem o nome legal.

Pesquisadora: - Inspirado no diário de Anne Frank, não foi?

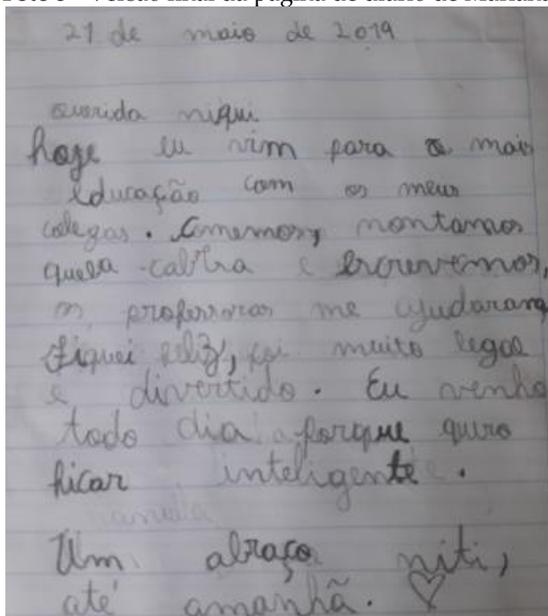
Mariana: - Sim.

(Diálogo de 28/05/2019).

Apesar de essa perspectiva de trabalho com a linguagem partir do conceito de gêneros do enunciado, não significa que ela não aborde o estudo dos elementos gramaticais que subjazem a sua elaboração. Nessa proposta, eles são considerados como secundários, uma vez que coadjuvam o processo de significação e de criação de sentido dos enunciados em relação ao trabalho de sua criação escrita, ao dar suporte a essa produção durante os atos de escrita ou na revisão do texto. Com esse procedimento, subvertemos sua imposição hegemônica historicamente construída que oferece o estudo dos elementos gramaticais antes e de forma independente do início do processo de escrita, ou seja, propomos

sua inserção nos processos de trocas verbais em que o respeito às necessidades enunciativas dos autores sejam elementos presentes.

Foto 5 - Versão final da página de diário de Mariana.



Fonte: Registros da pesquisadora.

Considerações finais

Pela via do processo educativo, o sujeito apropria-se das objetivações sócio-histórico-culturais deixadas por outros sujeitos que o antecederam, por meio do estabelecimento de relações com o conteúdo cultural, em processos interacionais, permeados pelas trocas verbais com pessoas mais experientes, ao realizar atividades intencionalmente dirigidas a objetivos. Assim, a criança é capaz de expressar o que pensa em novos produtos de sua atividade ao se apropriar dos objetos de sua cultura, porque, por meio da atividade em “condições reais de vida”, ocorre a apropriação das práticas sociais.

Tendo em vista que os processos intelectuais se relacionam diretamente à motivação da criança para a atividade, para que a aprendizagem realmente se efetivasse no decorrer da atividade de estudo, realizada durante o experimento, foi impreterível, como ponto de partida, criar necessidades de escrita, porque só sob essa condição, em que “apareçam motivos estritamente cognoscitivos é possível chegar ao domínio verdadeiro, e não só formal das operações do pensamento teórico” (Leontiev, 1978, p. 225). Caso contrário, se essas operações forem assimiladas de modo formal, permanecerão apenas na superfície da memória por algum tempo, por não terem sido assimiladas pelos motivos concretos que impulsionam a criança a estudar.

Quando as crianças conseguem, por sua atividade de estudo, conceituar o gênero do enunciado a ser escrito, apropriar-se dos modos de operação para a devida compreensão do objeto de estudo, assimilar um princípio de ação que lhe permite ter a visão de como se dá o processo de escrita do enunciado que aprendem e, além disso, definir o destinatário de sua mensagem e saber como será feita o endereçamento do escrito, utilizar o suporte adequado para a concretização desse enunciado etc., as dificuldades de escrita passam a ficar em segundo plano, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que os enunciados têm função social. É facilmente perceptível que os sujeitos, quando escrevem em situações reais, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das suas funções de escrita.

O estudo do conceito dos gêneros do enunciado propicia às crianças a compreensão da linguagem como um processo de interlocução entre sujeitos, e que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser visto como meio de desenvolvimento da capacidade de criar enunciados, tornando-os aptos a entrar na corrente de enunciados, estabelecida entre os participantes desse processo social de trocas verbais.

Para finalizar, as proposições de atividade de estudo relativas ao conceito dos gêneros do enunciado são atraentes e estimulantes para tornarem possível a transformação não apenas do conteúdo a

ser ensinado às crianças, mas também à transformação das próprias crianças como sujeitos em processo de formação para que se transformem e superem a sociedade dividida em classes com a implementação de uma sociedade cada vez mais humanizada e menos desigual.

Referências

ARENA, D. B. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62–76, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/528>.

Acesso em: 22 jun. 2023.

ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituras e escrita e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71–87, 2020.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BAKTHIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENTON, J. **Querido diário otário: é melhor fingir que isso nunca aconteceu**. Curitiba: Fundamento, 2014.

CRONIN, D. **Diário de uma Aranha**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2008.

CRONIN, D. **Diário de uma Minhoca**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2010.

DAVÝDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DAVYDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and a content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U.J. (ed.). **Activity theory and social practice: cultural- historical approaches**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999, p. 39-50.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, August, vol. XXX, n° 8. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Trad. Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2014.

ILYENKOV, E. V. Our Schools Must Teach How to Think! *In: Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4. July–August 2007, pp. 9–49.

KINNEY, J. **Diário de um Banana 3: A gota d'água**. Trad. Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2010.

KINNEY, J. **Diário de um Banana 5: A verdade nua e crua**. Tradução de Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2016.

KOHLÉ, É. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2022.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MAGKAEV, V. K. H. Theoretical Premises Underlying the Study and Diagnosis of the Development of Reflective Thinking. *In: DAVYDOV; RUBTSOV, V. V., 2018. Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571. <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

**DOMINGOU NA ESCOLA:
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO À LUZ DA
LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO E SOBRE
A SUA APLICABILIDADE NO ENSINO¹**

Ana Clara Nunes Brito
Valéria Viana Sousa

Introdução

Neste trabalho, interessamo-nos, em específico, por analisar os neologismos contidos no gênero textual *meme*, a partir do *corpus* de memes organizados por nós, fundamentadas teoricamente na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) baseada, entre outras correntes linguísticas, no Funcionalismo Norte-Americano e na Gramática de Construções.

Os neologismos podem estar intimamente ligados à ampliação vocabular e, quando contidos nos *memes*, gênero textual bastante dinâmico que permeia o espaço no qual os alunos estão muito conectados: a *internet*, atraem ainda mais a atenção do leitor e, nesta pesquisa em específico, do aluno. A partir do contato com *memes*, defendemos neste trabalho que os alunos podem produzir e interpretar textos com mais efetividade, pois estariam lidando com algo mais próximo da “bolha” em que vivem. Assim sendo, por conjecturarmos que a neologia *memética*² auxilia na produção, na interpretação textual e na ampliação vocabular por seu caráter maleável e possibilitador de obtenção de novos léxicos para os que

¹ A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é a fonte de financiamento responsável por essa pesquisa.

² Em tempo, esclarecemos que o termo *neologia memética* será esclarecido no decorrer do trabalho quando estivermos discutindo sobre os memes. Por ora, informamos que se trata de um estudo que tem como base neologismos no gênero textual *meme*.

têm acesso a essa fonte atual de conhecimentos, focalizaremos o nosso estudo sobre neologismo nos *memes*.

Nesse sentido, à luz da LFCU, baseada na Gramática de Construções, nos empenhamos em estudar neologismos formados por dias da semana encontrados em *memes* no *ciberespaço* e, além de estudar sobre o nosso objeto em diversas pesquisas, a partir de um estudo bibliográfico realizado em um outro momento, nos empenhamos em apostar esse nosso novo estudo, também, no ensino, visto que, como já mencionado, este tema pode ser bem recebido pelos alunos, logo, bem explorado, também, na sala de aula como um instrumento/alternativa para o professor de Língua Portuguesa. Para isso nos apoiaremos no que defendem Marcuschi (2008; 2005), Jesus (2020) e Shifman (2014), quando abordam sobre o ensino e a importância de se ensinar memes e gêneros textuais em sala de aula.

Para a apresentação do nosso capítulo, inicialmente, após a *Introdução*, escrevemos a *Metodologia*, seção na qual discutimos o percurso de coleta e análise dos dados; depois, temos a seção relativa aos *Resultados e discussões*, espaço em que dedicamo-nos à argumentação sobre o objeto em análise; em seguida, desenvolvemos um diálogo com o ensino por meio da seção *Domingar na escola seria uma boa?*; por fim, relatamos, na última seção, as *Considerações finais* seguidas das *Referências* que sustentaram este capítulo.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objeto de estudo o uso de *neologismos* em *memes*, os quais compõem o *corpus* do nosso trabalho. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram coletados e selecionados cerca de 60 (sessenta) *memes* durante o período de 2021, 2022 e 2023.

Para a composição da revisão de literatura, em uma primeira busca, no mês de abril de 2023, por meio do *Google Acadêmico*, usando como palavras-chave *neologismo funcionalismo*, localizamos

4 (quatro) textos a saber: O texto *Funcionalismo Linguístico – relação entre gramática e usos*, de Vania Lúcia Rodrigues Dutra e Maria Maura Cezario; o texto *Lexicalização e Neologismo: análise funcional em corpus digital*, de Adilio Junior de Souza; o texto *A presença de neologismos em jornais públicos e privados de Angola: verificação de frequências*, de Armando José Nzanga; e o texto *Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos eiro/eira na Língua Portuguesa*, de Mário Eduardo Viaro. Desses trabalhos, escolhemos com mais precisão, filtrando os textos por meio do critério teórico semelhante ao nosso aporte funcionalista, os textos *Lexicalização e Neologismo: análise funcional em corpus digital*, de Adilio Junior de Souza, que é uma dissertação de mestrado, defendida em 2015, apoiada na teoria da Linguística Centrada no Uso; e o texto *Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos eiro/eira na Língua Portuguesa*, de Mário Eduardo Viaro, publicado em 2007, que é um artigo ancorado no Funcionalismo Linguístico.

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior, cuja metodologia consistiu em: a) estudo bibliográfico sobre o objeto, *neologismo*, em dicionários e em estudo lexicográfico, na Tradição Gramatical e em abordagens linguísticas; b) composição do *corpus* com cerca de 60 (sessenta) *memes* retirados da *internet* (ex: *Google, Instagram, Twitter, Facebook*) durante os anos de 2021, 2022 e 2023, tendo como busca *neologismos* formados por dias da semana; c) análise dos dados coletados; e, por fim; d) interface entre o objeto de estudo e o ensino.

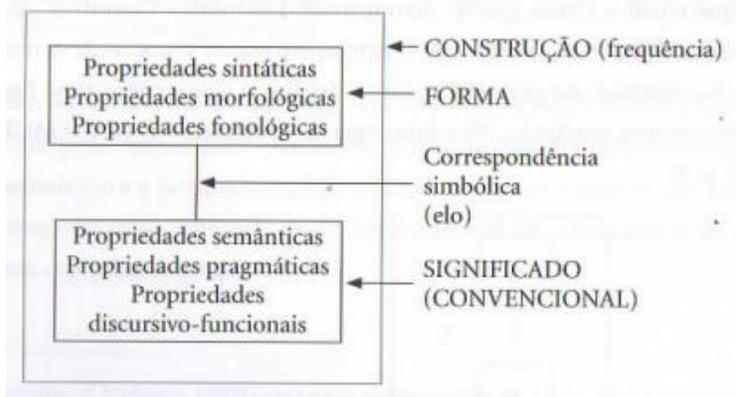
Resultados e discussões

A teoria escolhida para embasar esta pesquisa foi a Linguística Funcional Centrada no Uso ancorada no Funcionalismo Clássico, que defende a emergência da língua e trabalha com as frequências de uso dos falantes; na Gramática de Construção - a qual apresentará a forma e o sentido do objeto em questão e, na Gramática de Construção, também, enfatizamos questões relacionadas à Linguística Cognitiva, que irá nos auxiliar, por

exemplo, com fatores de analogia e reanálise. Alguns teóricos, como Croft, Lakoff, Ivo da Costa do Rosário e Mariangela Rios de Oliveira, serão trazidos a seguir a fim de discutirmos sobre elementos da teoria como a esquematicidade, a produtividade e a composicionalidade nesta seção.

A Gramática de Construções defende que a gramática é holística, isto quer dizer que nela nenhum aspecto é autônomo, pois eles se relacionam entre si. A Gramática de Construções, por sua vez, entende a gramática como uma representação cognitiva da experiência dos indivíduos com a língua, podendo, desse modo, ser modificada a depender da situação de uso e do contexto em que o indivíduo está inserindo a sua fala em seu discurso. A Gramática de Construções apresenta o modelo de Croft (2001 *apud* Traugott; Trousdale, 2021, p. 33), o qual leva em consideração: a construção; a forma; o sentido; o elo de correspondência simbólica, que liga as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas com as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais da língua. Esse modelo de Croft (2001) é representado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Representação de estrutura simbólica da construção radical.



Fonte: (Croft 2001 *apud* Traugott; Trousdale, 2021, p. 33).

A partir do texto *Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática*, escrito por Ivo da Costa do Rosário e Mariangela Rios de

Oliveira, vimos que, de acordo com Himmelmann (2004), a gramaticalização é considerada um processo de expansão de contexto em três níveis: a) mudança da classe hospedeira, com a ampliação paradigmática de membros de uma dada categoria, face à entrada de novo membro na classe; b) mudança de contexto sintático, envolvendo metonimização, com rearranjo na ordem dos constituintes internos e conseqüente formação de uma nova sintaxe regular de expressão; c) mudança de contexto semântico-pragmático, considerada por Himmelmann (2004), como a mais importante, uma vez que envolve desbotamento de sentido, com ressemantização e uso anafórico associativo.

Nessa senda, a Linguística Funcional Centrada no Uso se debruça em alguns fatores de análise: a esquematicidade; a produtividade e a composicionalidade. A esquematicidade é caracterizada por sua propriedade de categorização que leva em conta, principalmente a abstração, outrossim nela atuam os mecanismos de analogização – a qual funciona do mais abstrato para o mais concreto/preenchido -, e de neanálise – de movimento contrário ao da anterior e onde acontece o “chuncking”. Um exemplo desse fator de análise é a forma “só que X” que, na estrutura contida por esquemas, subesquemas, microconstruções e constructos – forma a qual se encontra em uso pelos falantes da língua -, se encerraria a partir dos achados do pesquisador em frases como “só que não”; “só que sim”; “só que never”, ou ainda, se iniciaria aí, finalizando-se no mais abstrato que seria o esquema (“só que X”). É importante frisar que estruturas como essa do esquema são estruturas semiabertas e estruturas como, por exemplo, “chutar o balde” são estruturas fechadas/preenchidas, pois são expressões idiomáticas as quais não se alteram. Para além desses dois tipos de estruturas, existem ainda as totalmente abertas e, por isso, mais esquemáticas, como S(Sujeito)+V(Verbo)+O(Objeto).

A produtividade é um fator que está relacionado à frequência. Nesse fator de análise, um subesquema é considerado bastante produtivo a partir do momento em que licencia uma

Nesse esquema, o *slot* X pode ser preenchido por substantivos que fazem referência aos dias da semana (SDS) mais *slot* Y, que será preenchido por um morfema verbal. Com relação a esquematicidade, podemos ver, a rigor que os *memes* coletados obedecem a uma estrutura de base de substantivo dia da semana [(SDS) + morfema] construção na qual, ora aparece a base com a marca de infinitivo *ar*, ora a base surge adjungida a um morfema flexionado em *ou*. Isso acontece com todos os dias da semana conforme os dados coletados. Essa estrutura é parcialmente preenchida, há uma base já previsível, formada pelo radical de dia da semana e um *slot* morfema que pode ser modificado em infinitivo ou não. Com relação à composicionalidade, a estrutura é – (menos) composicional, pois os informantes, quando se deparam com essa estrutura, já compreendem o significado que ela possui como um bloco único e não parte por parte. Com relação à produtividade, constatamos que essas formas são bastante produtivas, visto que cerca de 60 (sessenta) *memes* foram localizados com essa construção

A estrutura trabalhada nesta pesquisa já está sendo tão homologada pelos interlocutores na língua que constatamos que as estruturas em análise, vêm sendo trazidas e rotinizadas até em músicas, como a música *Domingou* cantada por *Gilberto Gil*, por exemplo, na qual transparece o dia de domingo como representativo de um dia mais solitário, melancólico e tedioso, como se pode observar no trecho a seguir: “São três horas da tarde, é domingo/ Vamos dar um passeio também - ê, ê/ O bondinho viaja tão lento - ê, ê/ Olha o tempo passando, olha o tempo - ê, ê/ É domingo, outra vez domingou, meu amor”.

Ainda que na letra da música apareça a ideia de um passeio, de um amor, outras passagens denotam a melancolia desse dia da semana como “o bondinho viaja tão lento” e a própria melodia da canção também, que pode ser comparada com a música *Minha Alma de O Rappa*, na qual, não aparece o *neologismo domingou*, porém, na canção, o dia de domingo se transparece quando se solicita: “Me abraçe e me dê um beijo/ Faça um filho comigo/ Mas não me deixe

sentar na poltrona/ No dia de domingo (domingo!)” caracterizando o domingo, de fato, com característica de um dia que, pela falta de movimento, de companhia, sinalize, de alguma forma, um dia melancólico.

Isso nos mostra, mais uma vez, que as estruturas *neologismo meméticos dias da semana* estão cada vez mais sendo usadas pelos falantes, sendo assim, percebemos como são capazes de existir e de significarem diferentes sentidos, a partir da fala, do uso, pois se há comunicação, se os falantes conseguem se entender ao usarem essas construções, essas estruturas podemos e devem ocorrer, comprovando a maleabilidade e a riqueza linguística. Que tal observarmos como poderia ser isso em sala de aula? Com esse convite, na próxima seção, apresentamos um diálogo entre a interface teórica linguística e a prática em sala de aula.

Domingar na escola seria uma boa?

De posse dos pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso, propomos, na presente seção, uma análise de *memes* direcionada ao espaço escolar.

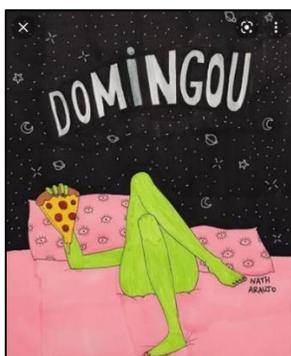
Esclarecemos que, para nós, em conformidade com o que estamos discutindo nesta pesquisa, a fusão de *memes* a neologismos será considerada como *neologismo memético*³.

Observemos as seguintes imagens compostas por *neologismos meméticos*:

³ A esse respeito, explicamos que, considerando que os memes configuram o gênero textual escolhido por nós para estudarmos e analisarmos os neologismos formados por dias da semana, nesta pesquisa em específico, como recorte de um trabalho maior, com o destaque para a forma original **domingo** da qual derivam formas como **domingar** e **domingou**, vamos considerar que os neologismos presentes no memes podem ser classificados como neologismo memético.



BOM DIA
Domingou, Seria pedir muito para
tropeçar e cair em churrasco com
pagode na laje...



Fonte: Domínio Público.

Em nossa pesquisa, defendemos que, a partir do momento em que o aluno se depara com *memes* como estes eles, ao serem solicitados a produzirem um texto ou a interpretarem a imagem em questão serão bem sucedidos em suas respostas, visto que essas imagens ilustradas por *memes* compostos de neologismos possibilitam muitas interpretações e *insights* pertinentes aos contextos em que os alunos vivem. O dia de domingo em si, no contexto do *domingou*, possui diversas e distintas interpretações a depender do ponto de vista de cada sujeito de linguagem. Assim, as imagens expostas apresentam o sentido de **domingo** de maneiras diferentes.

Desse modo, as interpretações feitas a partir delas e as produções realizadas pelos alunos seriam bastante ricas e, possivelmente, embora apresentassem idiosincrasias, teriam um

relativo consenso interpretativo. Na imagem que não possui muito texto verbal, o aluno poderia, por exemplo, ser estimulado a criar mais situações/interpretações a partir do seu ponto de vista.

Nas imagens com mais texto verbal, os alunos poderiam interpretá-las e sugerirem diferentes explicações a respeito delas, trazendo para o texto escrito os seus próprios *insights*. Considerando que texto visual é muito importante nos *memes* e serão, também, muito relevantes no momento das interpretações e produções textuais, pois toda essa construção multimodal equivale ao resultado final do *meme*, da interpretação ou da produção textual. *Domingou* sozinho, sem imagem, somente em formato de texto escrito, não possuirá o mesmo sentido que *domingou* em um *meme*, por exemplo. Tudo isso é passível, e muito relevante, de ser analisado e trabalhado em discussões nas aulas de Língua Portuguesa.

Não é possível afirmar com absoluta certeza que o leque vocabular dos sujeitos de linguagem que tenham contato com esses novos vocábulos presentes em *memes* se amplie, porém é possível notarmos e defendermos que são dois artifícios nesse tipo de atividade que promovem conhecimento para o aluno: a) uma questão será sobre o gênero textual e, em específico, sobre o gênero *meme*. Questões, como as que apresentaremos, podem ser feitas para uma melhor compreensão do gênero: O que compõe esse gênero? O que é importante para a sua compreensão? Como são os tipos de enunciados presentes? Como as imagens costumam ser utilizadas e escolhidas?; b) um fenômeno linguístico muito atual, rico em significados, produtivo e bastante presente na vida dos discentes, isto é, próximos a eles, o neologismo. Nesse momento, pode-se apresentarem questões, indagando se os estudantes conhecem outros neologismos e quais são esses.

Por estar para além dos muros da escola, o *neologismo memético* pode aproximar os alunos das discussões nas aulas de Língua Portuguesa, atrelando essa construção *neológica memética* aos conceitos da sociolinguística e da descrição de imagens, além de provocar, na observação desses *memes*, questões relativas à natureza da linguagem de natureza fonético-fonológica, morfossintática, semântico-

discursiva, entre outras, que possam estar presentes nos enunciados. Com *domingar* e *domingou*, a título de exemplo, podemos, na sala de aula, trabalhar, para além do meme e do gênero, com formas verbais, expondo conjugações e flexões.

Nesse sentido, sugerimos que este seja um material interessante para ser levado à sala de aula, tendo em vista que os alunos conhecem e utilizam essas expressões. Desse modo, seria, portanto, relevante que eles vissem como o *neologismo* é formado, como ele pode ser formado, como é o caso da *neologia memética* que aparece neste trabalho. Os alunos podem realizar pesquisas, inclusive utilizando a *internet*, que é algo que todos têm, na atualidade, muito contato diário; pode o professor indagar a ele se usam ou conhecem esses termos novos, por se tratarem, também, de *memes*, gênero muito próximo do alunado.

Como se sabe, o léxico está totalmente ligado à presença de *neologismos* e, como defendido por Jesus (2020), pode também ser corroborado por *memes* e, assim, efetivar o trabalho pedagógico. Nessa linha de raciocínio, é possível compreender que a *neologia memética* pode auxiliar no trabalho do professor do Ensino Médio, por exemplo, pois

[...] os neologismos, assim como os memes, são criações inerentes à originalidade de expressão do sujeito que os cria. Por essa razão, eles compreendem, como os outros elementos da linguagem, não apenas os mecanismos linguísticos os constituem, mas também os extralinguísticos (Jesus, 2020, p. 66).

Desse modo, eles propiciam juntos uma boa proposta de trabalho e de modelo de variação linguística – defendida pelas correntes linguísticas que se pautam na língua em uso - propício a ser levado para a sala de aula.

Ademais, os *neologismos* têm a capacidade de ampliar o léxico de uma língua pois, em suas aparições e desaparecimentos, eles permitem isso e, contidos nos *memes*, eles acabam por transparecer questões sociais e culturais de uma sociedade, visto que os *memes* são confeccionados a

partir de dado contexto que pode envolver diversas temáticas do meio em que ele é inserido pelos falantes da língua.

Como bem assevera Marcuschi (2008), os gêneros textuais – e o *meme* é um deles – são textos que estão materializados em contextos comunicativos que transitam na sociedade. A esse respeito, Marcuschi (2005) afirma:

[...] a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. [...] Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (Marcuschi, 2005, p. 22).

Nessa seara, Shifman (2014) acrescenta, ao dizer de Marcuschi (2005), sobre a estreita relação entre gênero textual e ações sócio discursivas que impulsionam o agir e falar do e sobre o mundo, que “[...] em muitos sentidos, os *memes* podem ser concebidos como folclore (pós-) moderno, no qual normas e valores compartilhados são construídos através de artefatos culturais, como imagens com Photoshop ou lendas urbanas” (Shifman, 2014, p. 15), o que permite que percebamos o quão rico é esse gênero textual. Diante disso, reforçamos que envolver a cultura de um povo na sala de aula é indispensável e, na verdade, não há como não o realizar, e realizá-lo, a partir do uso de gêneros como o gênero textual *meme*, pode ser uma aposta bastante certa.

Dessa forma, nas perspectivas trazidas e embasadas na neologia *memética*, o trabalho referente à interpretação textual, à produção textual e à ampliação lexical tende a ser bastante efetivo, visto que o fenômeno linguístico em questão é tão rico quanto o gênero textual em pauta, pois como conforme Marcuschi:

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com especial atenção para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e

cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (Marcuschi, 2008, p. 156).

À vista disso, fica a nossa proposta do trabalho com esses modelos de uma linguagem vívida e emergente, a qual identifica um povo e o interpreta, propiciando a ele o conhecimento pessoal e de mundo e, conseqüentemente, uma boa interpretação/produção textual.

Nesta senda, é provável que o surgimento de novas palavras – o que seria considerado como *neologismo* - juntamente com a ironia que o *meme* traz e com a sua vasta possibilidade de interpretação, a partir dos acontecimentos mais atuais, pode aproximar o aluno ao professor que leva essa nova proposta para as aulas. Logo, o trabalho de interpretação e produção textual em sala nas aulas de Língua Portuguesa seria mais satisfatório, visto que esse fenômeno linguístico juntamente com aquele gênero textual daria ao aluno mais léxico, mais vocabulário, corroborando com a apreensão e com a ampliação da linguagem num todo.

Dessa maneira, *domingar* na escola, com certeza, ao nosso olhar atento à educação e, sobretudo, à linguagem, seria, de fato, uma boa alternativa de leitura e produção textual, nas quais as habilidades de ler e escrever, falar e ouvir, tão necessárias aos estudantes, seriam bem desenvolvidas.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos apresentar uma proposta de ensino de *memes* compostos por *neologismos*, mais precisamente o *neologismo memético domingar e domingou*, e registramos a importância do seu trabalho em sala de aula, visto que, como defendemos, ele pode ser uma boa aposta para um ensino-aprendizagem significativo.

O trabalho de interpretação e produção textual em sala nas aulas de Língua Portuguesa pode ser bastante satisfatório com o uso da *neologia memética*, visto que o fenômeno linguístico

(*neologismo*) juntamente com o gênero textual (*meme*) forneceria ao aluno mais opções vocabulares, podendo corroborar com a apreensão e com a ampliação da linguagem como um todo.

Acreditamos que *neologismo+meme* propiciam juntos uma boa proposta de trabalho e de modelo de variação linguística – defendida pelas teorias que discutem fenômenos de variação e mudança linguística - propício a ser levado para a sala de aula, inclusive por serem artifícios presentes na vida dos alunos, intimamente ligados ao dia-a-dia da maioria dos discentes, pois eles têm bastante contato com a *internet*, logo com *memes*, e costumam gostar. Tudo isso facilitaria o processo pedagógico de aprendizagem em sala, como também, fora dela.

Como costumamos afirmar em outros estudos afins, esta pesquisa não se esgota. Há muito o que ser estudado e pesquisado sobre *neologismo*, pois, como defendemos, a língua é rica, maleável etc, logo, o *neologismo memético* também o é e, por necessidades expressivas de comunicação, os sujeitos de linguagem estarão sempre criando novas palavras e/ou expressões, corroborando com a variabilidade linguística na cultura de um povo, enriquecendo-a e enriquecendo-os, também.

Estudar a língua, assim, é permitir ao aluno ter acesso, no ambiente escolar, a língua que usa diariamente e observar o seu funcionamento por meio de um viés funcionalista.

Referências

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1881.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

FERREIRA, A. B. de Ho. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, A. M. R. Neologia em português brasileiro: o que dizem os memes. *In: ALVES, I. M. et al. (org.). Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. Vol. IX. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020. (no prelo).

JESUS, A. M. R. **Tipologias dos neologismos**: breve percurso histórico. [S. l.; s. n.], 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

ROSÁRIO, I.; OLIVEIRA, M. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.233-259, 2016.

SHIFMAN, L. **Memes in Digital Culture**. Massachusetts: The MIT Press, 2014.

SOUZA, A. J. de. **Lexicalização e neologismo: análise funcional em corpus digital**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Trad. Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

VIARO, M. E. Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos-eiro/-eira na língua portuguesa. *In: MASSINI-CAGLIARI, G. et al. (org.) Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

A PREPOSIÇÃO “DE” VAI À ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DE UM ESTUDO CENTRADO NO USO

Arthur Neves Sousa Pereira
Valéria Viana Sousa

Introdução

Na perspectiva de Cunha e Cintra (2017, p. 569), “[...] chamam-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)”. Em outras palavras, as preposições atuam como índice da função gramatical dos termos que são regidos por ela.

Assim sendo, pelo fato de cada preposição carregar “[...] o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido)” (Bechara, 2015, p. 312)”, restringimo-nos, neste estudo, à preposição “de” em decorrência da sua larga escala de uso no português-brasileiro. Essa preposição possui diferentes usos e instancia distintas significações que variam com base no contexto de uso. No entanto, em linhas gerais, podemos definir que a sua função básica está na (inter)relação entre termos antecedentes e sequentes ela. Desse modo, estamos diante de um esquema que pode ser representado como: $[X_{ant} + Prep_{de} + Y_{seq}]$.

Por seu grande uso, a preposição “de” é vista em dicionários – instrumento que visa registrar os significados de vocábulos em um dado período da história da humanidade – tal como pode ser vista em Caldas Aulete (1881), quando o autor o define a preposição “de” como a “[...] preposição cujo uso mais geral é caracterizar o complemento restritivo” (Caldas Aulete, 1881, p. 444). Tendo esse exemplo, convidamos o leitor a refletir sobre os contextos de colocação e (co)ocorrência da preposição “de” para, em seguida, identificar os

fatores que motivam a produtividade e suas distintas instanciações de significados aos termos antecedentes e seguintes a ela.

Para tanto, argumentamos em prol de atividades de ensino-aprendizagem que demonstrem a mobilidade das relações que envolvem e governam os sentidos no texto, estabelecidos por meio do vocábulo prepositivo “de” (Neves, 2000). Asseveramos, ainda, que, pela proximidade catalogal entre preposições e conjunções, é preciso, na sala de aula, trabalhar com os efeitos do uso de cada função sintática exercida pela preposição “de” em estágios de maior gramaticalização do item linguístico (Castilho, 2014).

Logo, neste capítulo, temos por objetivo apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem da preposição “de” à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Com isso, consideramos, aqui, a noção de gramática como um elemento holístico que alimenta a atividade discursiva e, ainda, a mobilidade de usos desempenhadas pelo item prepositivo e tendo por base as argumentações apresentadas pela Tradição Linguística, Tradição Gramatical para, de tal maneira, defender um ensino centrado na realidade da língua em uso.

Isso posto, esse trabalho se organiza da seguinte forma: esta (i) introdução, com apresentação geral da intenção desse estudo; (ii) apresentação sobre a classe de palavras das preposições e o item “de”, na seção *A preposição em foco: de*; (iii) a teoria-base (LFCU) para as discussões e o enfoque à sala de aula, na seção *Linguística Funcional Centrada no Uso e a Sala de Aula*; (iv) a metodologia de análise, na seção *Caminho Metodológico*; (v) uma proposta de ensino-aprendizagem da preposição e, mais especificamente, da preposição “de”, na seção *A Preposição “de” chegou na escola: uma proposta de plano de aula*; e, por fim; em (vi) a seção *Considerações finais* da pesquisa, seguidas das (vii) *Referências*.

A preposição em foco: de

Bechara (2015), na *Moderna Gramática Portuguesa*, define as preposições como uma classe de palavras que não atua de maneira

isolada no discurso, o que significa dizer que elas são dependentes do contexto de trabalho da língua, seja a escrita ou a fala. Nas palavras do gramático, as preposições se juntam a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcarem as relações gramaticais que são desempenhadas por elas dentro do funcionamento do discurso, podendo atuar tanto em grupos unitários nominais, quanto nas orações.

Nessa baila teórica da Tradição Gramatical, as preposições podem ser consideradas como um item capaz de alterar funções de outros itens linguísticos. Em outras palavras, como um item capaz de, na (re)organização, gramaticalizar outros, pressuposto que coaduna com os princípios funcionalistas.

Bechara (2015) prescreve que o sistema preposicional do Português, ao partir de um ponto de vista semântico, está dividido em dois campos centrais: a) o primeiro caracterizado pelo traço da “dinamicidade” (física ou figurada), o qual está presente as preposições *a, contra, até, para, por (per), de e desde*; e b) o segundo descrito pelos traços de noções “estáticas” e “dinâmicas” que são indiferentemente marcados – com relação ao espaço e ao tempo – o qual pertence as seguintes preposições: *ante, perante, após, trás, sob, sobre, com, sem, em e entre*.

Ao tratar sobre o emprego das preposições, Bechara (2015) discorre sobre as funções que cada vocábulo prepositivo pode desempenhar no discurso em uso nos textos orais e escritos da língua/linguagem. Assim, o gramático apresenta, especificamente, acerca da preposição “de”, como podem ser vistas algumas funções – retiradas da gramática em comentário – no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Emprego da Preposição "de" – (Bechara, 2015, p. 329-331).

FUNÇÃO	EXEMPLO
a)Introduz complemento de verbos (complemento relativo) e nomes (complemento nominal)	O temor <i>da</i> morte é a sentinela da vida
b)Indica a pessoa, coisa, grupo ou série a que pertence ou de que se saliente, por qualquer razão, o nome precedido de preposição	A credulidade e confiança <i>de</i> muitos tolos faz o triunfo <i>de</i> poucos velhacos

c)Indica a razão ou a causa por que uma coisa sucede	Cantar de alegria, morrer <i>de</i> medo
d)Indica o assunto ou o objeto de que se trata	Dizer-se <i>de</i> um homem que tem juízo é o maior elogio que se lhe pode fazer
e)Indica o meio, o instrumento ou modo, em sentido próprio ou figurado	O espírito vive <i>de</i> ficções, como o corpo se nutre <i>de</i> alimentos
f)Indica a comparação, hoje principalmente na expressão <i>do que</i>	São mais <i>de</i> três horas
g)Indica a posição, o lugar	Sucede frequentes vezes admirarmos <i>de</i> longe o que <i>de</i> perto desprezamos
h)Indica medida	Copo <i>de</i> leite
i)Indica o fim, principalmente com infinitivo	Dá-me <i>de</i> beber um copo d'água
j)Indica o tempo	<i>De</i> noite todos os gatos são pardos
k)Liga adjetivo étnico ou gentílico aos substantivos <i>nação, nascimento, origem</i>	Brasileiro <i>de</i> nascimento

Fonte: Elaborada pelos autores (2023), com base em Bechara (2015, p. 329-331).

Frente ao exposto, ressaltamos que o gramático leva em consideração os diferentes contextos (sentidos) que as formas preposicionadas podem aparecer dentro do funcionamento discursivo da língua. Logo, isso significa dizer que uma palavra pode, no discurso, exercer uma função prototipicamente diferente da que é definida pela Gramática, com base no uso de um item preposicionado dentro da construção sintática de uma frase, conforme mencionamos.

No tocante à Tradição Linguística, ressaltamos, aqui, a perspectivas de Neves (2000). Na *Gramática de Usos do Português*, a linguista Maria Helena de Moura Neves (2000) apresenta perspectivas que se relacionam com a atividade em movimento do português-brasileiro. Neves (2000) assevera que a língua é um instrumento dinâmico, vivo e em constante modificações. Isso, conseqüentemente, são situações “[...] que estão sendo

aproveitadas pelos usuários para a obtenção do sentido desejado em cada instância” (Neves, 2000, p. 13).

Para a pesquisadora, algumas palavras possuem a realização discursiva em espaços já definidos do discurso (seja oral, seja escrito). Dessa forma, isso indica como uma construção linguística se (inter)liga e se multiplicam pelo modo que são instanciadas na língua em uso e, com isso, reverberam na correlação dos itens do discurso. Na esteira argumentativa de Neves (2000), nessa “correlação” reside a função dos itens prepositivos.

Por conseguinte,

[...] entende-se que essas relações permeiam e governam todo o texto, independentemente do nível das unidades (micro ou macro-estruturais) envolvidas (sintagmas, orações, enunciados, parágrafos, capítulos etc.), penetrando nas suas subpartes, como reflexo e consequência da organização geral a que estão subordinadas (Neves, 2000, p. 601).

Nessa senda, a pesquisadora assevera em prol das preposições funcionarem como introdutoras de argumentos. A autora coaduna que a preposição “de” encontra bases sólidas dentro do sistema de transitividade. A título de catalogação das funções da preposição “de”, Neves (2000) apresenta que essa atua como introdutora de significados de outras classes de palavras. Assim, é possível de apresentarmos os seguintes casos: i) introdutora de complemento verbal; ii) introdutora de complemento de um adjetivo; iii) introdutora de complemento de substantivo; iv) introdutora de complemento de advérbio. Dessa forma, evidenciamos diferentes usos e particularidades da preposição “de”, a depender do contexto e da intenção que o falante do português pretende empregar.

Ainda nos parâmetros da Tradição Linguística, na obra *Nova Gramática do Português Brasileiro*, o linguista Ataliba de Castilho apresenta considerações acerca do Sintagma Preposicional (SP). Castilho (2014) define que as preposições são palavras invariáveis que atuam como o núcleo do SP. Dessa maneira, as funções relativas às preposições são apresentadas conforme podem ser observadas no Quadro 02:

Quadro 02 – Sintagma Preposicional.

(i) função sintática: ligação de palavras e de sentenças;
(ii) função semântica: atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço;
(iii) função discursiva: acréscimo de informações secundárias ao texto e organização do texto, no caso das construções de tópico preposicionado.

Fonte: Elaborada pelos autores (2023), com base em Castilho (2014).

Para o estudioso, a função sintática exercida pelas preposições faz com que essas se aproximem da Classe Gramatical das Conjunções. No entanto, a diferença reside no fato de que as preposições ligam as palavras apenas por subordinação; enquanto as conjunções estabelecem o elo entre as palavras por coordenação, subordinação ou correlação.

O autor pontua que, para alguns gramáticos, as preposições são vistas como “palavras vazias de sentido”. A postura adotada pelo pesquisador corrobora com a ideia de que cada preposição tem um sentido de base, de localização espacial ou temporal. Isso posto, as preposições atuam como operadores de predicação e, por isso, atribuem propriedades semânticas às palavras que são relacionadas por elas.

Em contrapartida às gramáticas tradicionais, a gramática descritiva de Castilho (2014) usa os termos *figura* para referir-se ao *antecedente*; e *ponto de referência* para corresponder ao termo *consequente*. Assim, o autor apresenta dois tipos de predicções: a) de primeira ordem – a qual o sintagma preposicional predica o núcleo do sintagma nominal; b) de segunda ordem – nessa, o sintagma preposicional predica o núcleo do sintagma verbal.

Nesse contexto,

[...] quanto mais as preposições se tornam opacas em sua tarefa de localizar a figura no espaço, configurado pelo ponto de referência, mais abstrato se torna seu papel predicador. Imagine por exemplo as expressões sorvete de morango, homem de pé, homem sem braço, em que o ponto de referência tem um funcionamento distinto, seja classificando a figura, seja criando expressões cristalizadas com a preposição (Castilho, 2014, p. 584).

Pelo exposto e pela descrição realizada pelo gramático, verificamos um dos conceitos da teoria funcionalista, a saber: a gramaticalização, o qual pode ser entendido, consoante à leitura de Castilho (2014), por meio da linha unidirecional espaço > textual. Logo, por entender a dinamicidade que a língua expressa dentro do discurso, o autor aponta que os sentidos de bases ou prototípicos das palavras convivem com os sentidos derivados dessas. Para tanto, com as preposições, tal situação não seria diferente, posto que

[...] seu sentido de base é reconhecível quando elas expressam as categorias posição no espaço, deslocamento no espaço e distância no espaço. Seus sentidos derivados se devem a processos metafóricos, a composições de sentido e a mudanças do esquema imagético, entre outras motivações (Castilho, 2014, p. 585).

Nesse sentido, no tocante específico da preposição “de”, em Castilho (2014) podemos encontrá-la como pertencente ao grupo das: i) Preposições do eixo espacial horizontal – essas preposições informam a origem, o percurso e a meta da figura em relação ao ponto de referência; e ii) Preposições do eixo espacial vertical – pois tanto a figura quanto o ponto de referência são expressos por substantivos / concretos. Para tanto, essas especificações, dentro da ótica da abordagem de viés cognitivista são importantes para tratar acerca das “[...] alterações nos sentidos prototípicos, de que derivam os sentidos de aspecto, tempo e qualidade” (Castilho, 2014, p. 596).

As construções de tópico preposicionadas, nesse entorno, conferem uma modalização, uma temporalização e uma delimitação ao texto. Assim, tais construções são organizadas levando em consideração todo o contexto da sentença e não apenas o sintagma preposicional. Evidenciamos, com isso, a necessidade de considerar a descrição da atuação da preposição dentro do discurso e da sintaxe da língua portuguesa para entender a mobilidade de sentidos que são instanciadas pelo item prepositivo.

Na próxima seção, dedicamo-nos à configuração da base teórica que sustenta a proposta de ensino-aprendizagem da classe de palavras das preposições e, mais especificamente, do item prepositivo “de”.

Linguística funcional centrada no uso e a sala de aula

Como resultado do casamento entre os estudos funcionalistas e os estudos da cognição, a Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) surge em solo brasileiro como uma teoria que discute a relação entre discurso \diamond gramática. Assim sendo, dentro de uma perspectiva sincrônica dos estudos linguísticos, a língua é tida como um pareamento de forma \diamond função/sentido/significado, as quais evidenciam-se dentro de construções (na LFCU) organizadas em rede (Traugott; Trousdale, 2021).

Nesse viés,

[...] nas palavras de Furtado da Cunha (2007), sob a perspectiva da LFCU, discurso é tomado como a construção e a troca intersubjetiva de sentidos em uma dada situação comunicativa, ao passo que gramática é compreendida como conjunto de esquemas/processos simbólicos utilizados na produção e organização do discurso coerente que exhibe padrões regulares e outros mais alternantes em processo de mudança, motivados por fatores cognitivo-interacionais (Dantas; Sousa; Rocha, 2022, p. 1740).

É certo, então, que essa rede é um todo dinâmico, que baliza novos elos e nós de forma contínua. Percebemos, por conseguinte, a língua tida como uma rede de nós (inter)conectados que representam o par língua \diamond gramática. Assim, a LFCU, parte de uma abordagem construcional da gramática para a análise e realiza o desenvolvimento de pesquisas acerca dos fenômenos linguísticos em uma perspectiva sincrônica e diacrônica. Dessa maneira, a LFCU apresenta concepções próprias de Língua e Gramática.

Para a LFCU, a língua é entendida, nos termos cunhados por Traugott e Trousdale (2021), como uma rede de pares de forma e significado. Logo, a língua, tal como os demais sistemas de ordem

cognitiva, apresenta-se como uma rede de nós ligadas por elos, os quais se associam entre si e, dessa associação, deriva-se as hierarquias de heranças. A LFCU traz à baila do seu arcabouço teórico, a língua como um conjunto de construções específicas e hierarquizadas, compondo uma rede ampla ligadas à forma \diamond função.

A gramática, por sua conceptualização teórica, nas palavras de Neves (2021, p. 29):

[...] deve integrar o estudo da forma, do significado e do uso, de tal modo que não apenas os traços linguísticos formais, mas também os semânticos e os pragmáticos, sejam abrigados numa perspectiva teórica mais geral, com inter-relacionamento entre análise dos dados e formação da teoria.

Nessa ótica, a LFCU tece arguições ao fato de que a organização gramatical é, conseqüentemente, moldada pelo uso da língua (Bybee, 2016). Importante esclarecer que, assim como a gramática pode (e é) afetada pelo uso linguístico, a estrutura (gramatical) da língua emerge à medida que é usada pelos falantes, ou seja, pela mobilização do inventário linguístico disponível. Diante disso, a gramática pauta-se, na LFCU, como um sistema linguístico, como representação cognitiva da experiência do falante com a língua.

Em se tratando, ainda, do Funcionalismo, em sua face contemporânea, convém pontuar acerca da noção de construção. À vista disso, a construção é vista como uma unidade básica da gramática. Insta salientar que a construção, é, também, entendida como um pareamento convencional entre forma \diamond função. Isso, por sua senda, tece a compreensão de que todos os itens da gramática são instanciados com base nesse pareamento simbólico (Traugott; Trousdale, 2021).

Acerca do sentido construcional, Rosário e Oliveira (2016) argumentam:

O sentido construcional é entendido como maior ou distinto em relação à soma do sentido de seus componentes; por outro lado, cada um dos componentes referidos concorre para que o sentido geral se instaure. Nesse modelo, o foco recai não em itens específicos, mas na instanciação de

esquemas, na relação entre subpartes e seu nível de vinculação. Trata-se, portanto, de relevante aproximação com a abordagem da mudança gramatical por expansão, [...] (Rosário; Oliveira, 2016, p. 239).

Como ponto em alta das discussões dos estudos centrados no uso, temos o pareamento de forma <> função. Esse pareamento, em princípio, apresenta alguns desdobramentos dentro da estruturação simbólica da construção, vide, por exemplo que:

[...] na interface Funcionalismo x Cognitivismos que: a) classes do léxico e da gramática partilham traços e se dispõem em trajetória; b) a unidirecionalidade do clássico ciclo funcional (Givón, 1995) é tomada tão somente como direcionalidade, assumindo-se a conexão construcional em rede e seus cruzamentos; c) o uso linguístico passa a ser entendido em sua dupla face – como instanciação de construções, o token empiricamente comprovado, e ainda como o ambiente em que novas mudanças construcionais se originam, motivadas por fatores de ordem pragmático-comunicativa e cognitiva, além dos estruturais (Rosário; Oliveira, 2016, p. 241).

Nesse tocante, a construção – e o pareamento de forma <> função – dialoga com os usos linguísticos desempenhados pelo falante, os quais são produtos da experiência, da rotinização e da perspectivização posta em voga pela língua(gem). Diante da amplitude de modelos representacionais pautados no uso, os constructos da língua são, por evidência, as instâncias máximas de realização concreta da língua. Logo, o uso efetivo do falante. Bybee (2016) traz à baila a noção de que o construto é responsável por modelar a representação mental da língua, sendo, por consequência dessa “modelagem”, o espaço de inovação dos usos linguísticos e, também, a corporificação da relação que é existente entre corpo-mente-língua.

Nessa circunstância, torna-se possível dialogarmos com os estudos do Letramento a partir de uma perspectiva social da linguagem. Por isso, observamos que, na sala de aula, a partir das atividades que colocam o aluno como foco principal da “clínica de trabalho” professoral, toda ação pedagógica a ser posta leva em consideração um viés social de uso da língua (Kleiman, 2007). Por

meio de tal ideário, torna-se possível que o discente atribua significado ao que é apresentado em sala de aula pelo docente.

Logo, esse estudo está intimamente correlacionado com uma proposta de ensino-aprendizagem que desmitifique os ensinamentos tradicionais que preconizam um trabalho com a classe de palavras das preposições – tanto em esferas discursivas textuais quanto orais – por meio da organização dos sentidos que são instanciados por essa. Por esse pensamento, argumentamos ser preciso uma aproximação à “[...] sistematização teórica do uso regular que os falantes realizam, possibilitará ao falante, enquanto ser social capaz de realizar produções discursivas, maior segurança em suas realizações interativas” (Dantas; Sousa; Rocha, 2022, p. 1740). Com isso, é de extrema importância pensarmos em no trabalho em sala de aula que valorize uma adequação e identificação das mais distintas situações comunicativas.

Na próxima seção, socializamos a metodologia de trabalho para a construção da proposta de plano de aula para o trabalho com a preposição.

Caminho metodológico

Ao considerarmos a realização discursiva como principal mecanismo que determina as relações de sentido, tomamos por base metodológica o Método Misto (Cunha, 2016). Esse, por sua vez, tem a finalidade de analisar a Frequência *Type* (tipo) e a Frequência *Token* (uso) para identificar os tipos de sentidos que podem ser operados por uma dada construção e a repetição de usos desse sentido. Portanto, é um método de viés quali-quantitativo.

Em primeiro plano, realizamos a (i) revisão do Estado da Arte acerca da preposição e, sobretudo, da preposição “de” para verificarmos – em Dicionários, Tradição Gramatical e Tradição Linguística – as definições de uso e de sentidos que são instanciados pelas preposições e por “de” em tais compêndios. Em virtude dessa busca, elencamos a estrutura $[X_{ant} + Prep_{de} + Y_{seq}]$, por mapearmos a vasta utilização e conceituações do item “de”.

Em seguida, (ii) selecionamos, como *corpus on-line*, a Rede Social Twitter¹ para a busca de dados das expressões [x de milhões] e [x de centavos] para atestarmos, na prática, o processo de *host-class*. Esse fenômeno, em poucas palavras, é entendido, na LFCU, como a atuação [-prototípica] de um vocábulo da língua em uso e, por conseguinte, essa atividade foge do que é determinado pela tradição gramatical. Assim, essa consulta no Twitter permitiu verificarmos, na atividade discursiva dos falantes, a língua(gem) como um produto da interação e atividade humana realizada em seio sociocultural e traçar o paralelo entre discurso < gramática. De tal modo, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 – [x de milhões] – dados obtidos em redes sociais (coletados entre abril a outubro de 2022).

TYPE	TOKEN	
	Ocorrências	%
Substantivos	18/50	36
Estrangeirismos*	11/50	22
Adjetivos	9/50	18
Verbos	7/50	14
Advérbios	3/50	6
Artigos*	2/50	4

* = Indica um uso não previsto pela gramática tradicional

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 2 – [x de centavos] – dados obtidos em redes sociais (coletados entre abril a outubro de 2022).

TYPE	TOKEN	
	Ocorrências	%
Substantivos	26/50	52
Verbos	7/50	14
Estrangeirismos*	7/50	14
Adjetivos	2/50	4
Advérbios	2/50	4

¹ Convém explicarmos que, durante coleta e catalogação dos dados, a rede social Twitter não havia modificado o nome usual da referida plataforma. Em virtude disso, por opção referencial dos autores, nessa pesquisa, optamos pelo uso de “Twitter” e não “X” (novo nome aderido à rede social).

Numeral*	2/50	4
Sem preenchimento do <i>slot</i> *	2/50	4
Prefixo*	1/50	2
Conjunção*	1/50	2
* = Indica um uso não previsto pela gramática tradicional		

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Por fim, as análises e ponderações tecidas sobre a preposição “de” serviram de base para (iii) a construção de uma proposta de ensino que considere, primordialmente, os enlaces da língua em uso. Para isso, as modalidades de ordem formal e funcional dos vocábulos prepositivos trabalhados na educação básica foram consideradas como essenciais à dinâmica de trabalho com essa classe de palavras. Defendemos, ainda, a necessidade de adaptação aos contextos de uso.

Dado à metodologia, na seção seguinte seguimos à apresentação de um plano de aula para, na sala de aula, ter a reflexão da atuação prepositiva do item “de” em espaços que este atua como termo instanciador de sentidos com base na relação de forma \diamond função.

A preposição “de” chegou na escola: uma proposta de plano de aula

Consoante à base teórica discutida e a metodologia proposta, apontamos o objeto em estudo – a preposição e o vocábulo “de” – como um mecanismo que tem adaptação a distintos contextos de uso. Por *contexto*, defendemos que a utilização do inventário linguístico do falante sempre atenderá a uma determinada situação/estratégia comunicativa de quem utiliza a língua/linguagem.

Por essa discussão, propomo-nos, aqui, à elaboração de um plano de aula que verse sobre a diversidade da língua em uso. Partindo do *corpus* já apresentado, levantamos os seguintes objetivos: A) Trabalhar a classe de palavras das preposições; B) Verificar a mobilidade da língua com base na preposição “de”.

Assim, como conteúdos à aula, postulamos: a) classe de palavras das preposições e b) a preposição “de”. No mais, esse plano de aula pode ser trabalhado em qualquer faixa da educação básica, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

Para essa aula, o professor seguirá o seguinte percurso metodológico: i) realização da chamada para a conferência dos discentes presentes na aula; ii) apresentação da dinâmica do dia de aula. Frente a isso, os recursos essenciais são: *notebook*, *datashow*/televisão, folhas impressas, pilotos, apagador.

Em iii) o professor fará uma abordagem sobre a classe de palavras das “preposições”. Dessa forma, o docente explicará a função primordial do uso da classe de palavras das preposições, focalizando no pareamento desempenhado pelos vocábulos que vem antes e depois de cada preposição. Assim como a diferenciação para a classe de palavras das conjunções, considerando o contexto sintático. É, também, oportuno a apresentação de conceituações importantes a classe de palavras, tais como: a) os tipos de preposições – essenciais e acidentais; e b) os termos que podem estar antecedentes e sequentes as preposições.

Em continuidade a aula, em iv) o professor apresentará especificamente sobre a preposição “de”. Desse modo, o professor discutirá sobre os múltiplos sentidos que a preposição “de” pode enunciar no contexto de escrita/fala. Assim, tendo por base a relação de termos antecedentes e sequentes, o professor seguirá discutindo os sentidos que são empenhados pela preposição “de” em cada espaço de uso. Para isso, o docente poderá dispor, no quadro, exemplos presentes em, por exemplo: tradição gramatical, tradição linguística, redes sociais; e, ainda, solicitar aos alunos exemplos cotidianos.

Em v) o professor fará a realização de atividades de identificação dos sentidos interrelacionados pela preposição “de”. Para isso, o professor poderá seguir os seguintes exemplares de atividades.

Figura 01 – Exemplar de atividade 01.

Instrução: Faça a ligação dos sentidos desempenhados pela preposição “de”

01	O temor da morte é a sentinela da vida	●	Atua como razão/causa
02	Os anjos que desceram do céu	●	Indica modo/meio
03	O espírito vive de ficções, como o corpo vive de nutrientes	●	Introduz complemento verbal e nominal
04	São mais de três horas	●	Indica comparação
05	Brasileiro de nascimento	●	Indicativo de origem/adjetivo gentilício

Fonte: Elaborada pelos autores (2023), com base no Estado da Arte citado neste capítulo.

Figura 02 – Exemplar de atividade 02.

Instrução: Catalogue os termos antecedentes e sequentes à preposição “de” com base no contexto de uso.

Evento de centavos	Rua do Ouvidor	Viajarei de noite	Copo de leite	Carioca da Gema
Substantivo / Substantivo	Verbo / Advérbio	Substantivo / Substantivo	Substantivo / Adjetivo	Substantivo / Adjetivo

Fonte: Elaborada pelos autores (2023), com base no Estado da Arte citado neste capítulo.

Logo, por meio das atividades propostas, o professor poderá trabalhar com a máxima defendida pela LFCU: a língua em uso por meio da relação discurso <> gramática. Nesse paradigma, a ação v) evidencia a mobilidade de usos da preposição “de” (Exemplar 01) ao demonstrar a multiplicidade de sentidos que a preposição “de” pode exercer tendo por base o fito discursivo do falante. Essa, ainda, coaduna com o processo de *host-class* quando, por exemplo, na atividade 02, temos casos em que, prototipicamente, a

preposição “de” instancia uma mudança de classe gramatical, como visto em “evento de centavos”.

Por fim, em vi) como atividade para casa, o professor poderá trabalhar com a seguinte pesquisa.

Figura 03 – Exemplar de pesquisa/atividade para casa.

Instrução: Considerando o uso crescente das redes sociais, faça uma pesquisa dos diferentes usos da preposição “de” nesse espaço digital. Preencha os quadros abaixo, conforme o exemplo:

<ul style="list-style-type: none">• Rede Social: Twitter.• Exemplar: “meu Deus comunicação de centavos a dessa mulher que ódio” (@barbeguel4)• Termos antecedentes e sequentes à preposição “de”: comunicação centavos.	<ul style="list-style-type: none">• Rede Social:• Exemplar:• Termos antecedentes e sequentes à preposição de:
<p>Função dos termos: Comunicação: substantivo; Centavos: nome.</p> <p>Responda à pergunta: são originalmente atuantes com base na função catalogada por você?</p>	<p>Função dos termos:</p> <p>Responda à pergunta: são originalmente atuantes com base na função catalogada por você?</p>

Fonte: Elaborada pelos autores (2023), com base no *corpus* citado neste capítulo.

Com essa atividade de pesquisa proposta, o estudante terá a oportunidade de trabalhar com exemplos corriqueiros e que estão presentes em redes sociais – dado a crescente globalização. Para tanto, a perspectiva de trabalho com essa pesquisa levará o discente a identificar as diferentes atuações e sentidos que são governados/instanciados pela preposição “de”.

Por fim, as problematizações – como demonstradas com este plano de aula – em torno da classe de palavras das preposições e, mais detidamente, com relação ao item “de”, em sala de aula da educação básica, instanciam no processo de ensino-aprendizagem do português-brasileiro direcionamentos à compreensão do paralelo entre forma < função do inventário linguístico do falante. Para além disso, essas ponderações confluem com a construção da cidadania linguística dos estudantes quando esses são levados a refletirem sobre a língua em uso por meio de exemplos reais (como os coletados em redes sociais) e, ainda, através da contextualização

da gramática e, conseqüentemente, fugindo de ensino tradicionais das normas gramaticais.

Considerações finais

Na baila discursiva do que apresentamos neste capítulo, podemos concluir que a preposição “de” é o vocábulo prepositivo com maior uso no Brasil, o que resulta em inúmeros sentidos variando do contexto. Isso significa, então, apontarmos caminhos para enxergar as diferentes funções que são exercidas por essa preposição e, por consequência disso, atentarmo-nos para as relações de sentido operados pelo pareamento discurso < gramática.

Para a sala de aula da Educação Básica, esperamos, com essa pesquisa, contribuir com a indicação de pesquisas/estudos de campo, para que o estudante possa dinamizar os conteúdos vistos nas aulas com a sua própria realidade. Assim, coadunamos, mais uma vez, com os princípios do Funcionalismo contemporâneo e, sobretudo, com um ensino-aprendizagem situado à *práxis* pedagógica reflexiva, ao trabalharmos com a dinamicidade da língua em uso.

Defendemos, em virtude do exposto, que um ensino-aprendizagem à luz de uma abordagem centrada no uso é possível de trabalhar com contextos reais em sala de aula, o que possibilita que o estudante enxergue a mobilidade da língua em diversos contextos de fala/escrita. Para além disso, é importante termos a atenção para materializarmos uma relação entre gramática < discurso, dado que o ensino tradicional preconiza regras gramaticais em detrimento da retroalimentação discursiva.

À guisa de conclusão, o trabalho com o real da língua, com a linguagem em movimentação centraliza, para além de um escopo teórico, posicionamentos que evidenciam os processos interacionais entre os falantes do português-brasileiro. À vista disso, o ensino da diversidade de relações que são ponderadas com base no contexto comunicativo é de extrema importância para a

construção de uma cidadania linguística dos falantes por meio das práticas de linguagem trazidas à sala de aula.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CALDAS AULETE, F. J. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Tomo II. Brasília, DF: Imprensa Nacional. 1881.

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

CUNHA, L., P. F. A. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**, v. esp., p. 83-101, Rio de Janeiro, dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/5440>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DANTAS, I. A.; SOUSA, V. V.; ROCHA, W. J. C. Marcadores discursivos: uma análise funcionalista para a sala de aula. *In: XIV Colóquio Nacional – VII Internacional do Museu Pedagógico da UESB*. 14., 8., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2022. Disponível em: <http://anais.uesb.br>. Acesso em: 13 jul. 2023.

KLEIMAN, A. B. letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**: Santa Cruz, v. 32., n. 53., p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2021.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**: Revista de linguística, São Paulo, v. 60., n. 2., p. 233-259, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007>. Acesso em: 17 ago. 2023.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Trad. Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021.b

O USO DOS PRONOMES NÓS E A GENTE E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Artur Ezequiel Rodrigues Correia
Valéria Viana Sousa

Introdução

A alternância das formas *nós* e *a gente*, representando a primeira pessoa do plural, é de uso comum entre os falantes no Brasil. A gramática normativa, entretanto, por raramente explicar fenômenos já consagrados na língua falada, apresenta, ainda, incoerências quanto à classificação e inserção da forma *a gente* no sistema de pronomes pessoais e considera o pronome *nós* como mero plural de "eu", sem discutir o seu uso mais abrangente e genérico de um "eu-ampliado."

Em se tratando da representação pronominal na referência à 1ª pessoa, pode ocorrer de modo expresso ou não expresso e com referência definida ou indefinida. Lopes (2004) afirma que as formas *nós* e *a gente* são usadas concomitantemente, embora a forma inovadora esteja sendo cada vez mais empregada dependendo dos contextos linguísticos e sociais.

Por considerarmos ser esse um fenômeno morfossintático cuja descrição contribuirá para entender o funcionamento da língua, objetivamos refletir sobre as implicações das mudanças em curso no sistema pronominal brasileiro, tanto em relação à pronominalização do vocábulo *a gente* na estrutura linguística, quanto em relação ao processo de referência (definição ou indefinição do *a gente*), focalizando o sujeito pronominal de 1ª pessoa.

É fato que a implementação de *a gente* no sistema de pronomes pessoais gerou uma série de reorganizações gramaticais, tanto no subsistema de possessivos, quanto no de pronomes que exercem função de complementos diretos ou indiretos. O emprego de com *a*

gente é mais produtivo que *conosco* na fala das crianças (OMENA, 1986, 2003). Como complemento e sujeito, *a gente* é a forma preferida. Em contrapartida, na variação entre o pronome *a gente*, como adjunto adnominal, e o possessivo *nosso(a)(s)*, há predomínio da forma conservadora e suas variantes (OMENA, 1986). A correlação de *a gente* com formas de P4 (*nos-nosso*) é cada vez mais produtiva mesmo entre falantes cultos, do mesmo modo que você se combina a formas de 2 pessoa (*te-teu*).

Nos últimos anos, diversas pesquisas linguísticas têm sido realizadas sobre a introdução da forma *a gente* no quadro dos pronomes pessoais, como uma variante do pronome de 1ª pessoa no plural *nós*. É a partir da ótica de que a língua se transforma continuamente e da concepção de uma gramática emergente, moldada no uso, que refletimos sobre o uso dos pronomes nos dados coletados. Para além dos conceitos funcionais, apoiamo-nos na Linguística Funcional Centrada no Uso, vertente que concebe a existência de variabilidade de uso na língua em todos os níveis, já que os falantes fazem escolhas entre dois ou mais sons, palavras ou construções.

Observamos que os manuais didáticos raramente fazem alusão às novas formas pronominais quando descrevem o quadro de pronomes pessoais, embora, como os resultados mostraram, a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no Português do Brasil. Tal processo ocorreu não só na oralidade, mas também nos textos escritos, em que há a reprodução de situações dialógicas ou menor grau de formalidade (textos narrativos, cartas pessoais, publicidade e propaganda, e-mails etc.). Com isso, é comum flagrar em textos lidos em sala de aula, veiculados pela mídia eletrônica, extraídos dos jornais ou dos manuais didáticos, formas pronominais inovadoras aparecendo de forma recorrente. Por que deixar, então, de apresentar aos alunos tais estratégias alternativas que ocorrem condicionadas por contextos linguísticos e extralinguísticos específicos?

Diante do exposto e com o propósito de responder a esse questionamento, o presente capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta Introdução, na seção 2, intitulada Linguística Funcionalista Centrada no Uso, abordamos alguns princípios e conceitos da perspectiva adotada. Em seguida, na seção 3, Metodologia, descrevemos as vias metodológicas empreendidas neste trabalho. Posteriormente, na seção 4, Análise e discussão dos dados, expomos, de maneira breve, a análise dos dados; e, na seção 5, apresentamos as Considerações finais, seguidas das Referências.

Linguística funcional centrada no uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma perspectiva que se constrói, atualmente, do diálogo da Linguística Funcionalista Norte-Americana (representada por Talmy Givón, Paul Hopper, Elizabeth Traugott e Joan Bybee), com a Linguística Cognitiva (nos moldes de George Lakoff, Ronald Langacker e William Croft, entre outros), e com a Gramática de Construções (modelo desenvolvido por Adele Goldberg e de William Croft). Hodiernamente, no Brasil, essa tendência teórica se encontra nos estudos de Martelotta (2011), Cezario e Furtado da Cunha (2013), Rosário e Oliveira (2015). Fruto desse diálogo, a Linguística Funcional Centrada no Uso é uma abordagem teórica que depreende o uso linguístico como resultante das motivações advindas de distintas instâncias: as estruturais, as cognitivas e as socioculturais (Oliveira, 2015).

Nessa direção, nos finais da década de 80, a Gramática de Construções surge, quando Fillmore (1988), averiguando algumas estruturas linguísticas, percebeu que o falante possui um conhecimento capturado por esquemas simbólicos, os quais possuem uma ancoragem idiossincrática. Com isso, cabe acentuarmos que, segundo Fillmore, Kay e O'Connor (1988), essa perspectiva, ancorada na relação de cognição e uso, parte da ideia de que construções gramaticais complexas possuem as mesmas

propriedades semânticas e pragmáticas que itens lexicais. Assim, o falante não tem noção apenas do item, no entanto das construções que se moldam através da frequência como um pareamento de forma-sentido.

O sistema linguístico, na LFCU, é entendido como um meio que reflete a necessidade comunicativa do falante, uma vez que é, por meio da língua em uso, que os interlocutores relatam os acontecimentos, influenciam e são influenciados em uma troca (inter)subjativa alicerçados em contextos reais de interlocução e expressam as suas vontades. Com isso, a língua e a mudança linguística estão relacionadas e a gramática, segundo Hopper (1987), é considerada emergencial, já que o funcionamento da língua capta o caráter provisório, transitório e fluído da estrutura da língua que está sempre suscetível de negociação na interação entre os interlocutores. Desse modo, a gramática é vista como mutável e social, pois é fruto daquilo que emergiu durante o discurso.

Sob essa perspectiva, com o diálogo estabelecido entre a Linguística Funcionalista norte americana e a Linguística Cognitiva, a Linguística Funcionalista, considerada como contemporânea, incorpora, ao seu quadro teórico, alguns aspectos da Gramática de Construções. Nesse sentido, a gramática é tomada, em uma perspectiva construcional, como pares de forma e significado. Assim, a língua é, pois, definida como um conjunto de construções que se interconectam específicas e hierárquicas, compondo a arquitetura interconectada, em que tanto aspecto de forma quanto de significado são levados em consideração na análise linguística.

Segundo Bybee (2016 [2010]), construção, por sua vez, é vista como um conjunto de construções que configura o inventário da língua; por outro lado, Croft (2001) organiza a construção por dois eixos centrais: forma e sentido, visto que propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas estão para os aspectos da forma, enquanto os aspectos do sentido são compostos pela semântica, pragmática e propriedades discursivo-funcionais, os quais são ligados por um elo de correspondência simbólica interconectada,

integrada e vinculada, proposto por Croft (2001), que é arquitetada da seguinte forma.

Figura 1 - Modelo de estrutura simbólica da construção radical.



Fonte: Croft (2001).

Ao observarmos o quadro proposto por Croft (2001), percebemos que as propriedades são correlacionadas, uma vez que essa proposta se propõe a considerar o vínculo correspondente entre cada propriedade dos eixos da forma e do sentido. Assim posto, ressaltamos que a língua é um conjunto de construções, a qual se constitui das correlações forma-sentido (Bybee, 2016 [2010]) e se organiza hierarquicamente em formato de rede em que os nós são interconectados por elos os quais permitem que as construções sejam estabelecidas de maneira hierárquica e contínua (Langacker, 1987).

Sob esse prisma, segundo Traugott e Trousdale (2013), ao refinar os conceitos de Croft (2001) defendem, em uma perspectiva diacrônica, que a língua é formada por um pareamento de forma e função a partir de um inventário de construções. Em linhas gerais, as construções são consideradas no âmbito da LFCU, como unidades simbólicas convencionais (Traugott; Trousdale, 2013), uma vez que, para os autores, há cinco princípios gerais que são fundamentados nos modelos teóricos que consideram a abordagem construcional, a saber: i) a construção é a unidade básica da gramática, visto que consiste em um pareamento convencional entre forma e sentido; ii) a estrutura semântica está relacionada à estrutura sintática; iii) a língua é

composta por uma rede de nós e ligações de ligações, dado que esses nós compõem a estrutura hierárquica; iv) a estrutura da língua é determinada pelo uso da língua; e v) a variação linguística pode ser explicada através dos processos cognitivos de domínios gerais, de acordo com Bybee (2016).

Sob esse viés, cabe-nos, agora, considerar, com base nos estudos de Traugott e Trousdale (2013), que existem três fatores de construcionalidade, a saber: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Consoante apregoa Traugott e Trousdale (2013), a esquematicidade pode ser definida como uma generalização taxonômica que aponta para padrões de experiências rotinizados, posto que há abstrações inconscientemente percebidas pelos falantes, em razão delas se originarem das diversas construções da língua.

No que concerne à produtividade, segundo os autores, fazemos referência à questão da frequência, assim como acontece na esquematicidade, a produtividade também é um fator gradiente. Com isso, segundo Bybee (2003), na abordagem construcional a distinção entre frequência de tipo *type* (padrão), que indica a quantidade de construções que possui uma determinada estrutura, designando se será um esquema produtivo ou não, e a frequência *token* (ocorrência), que diz respeito à quantidade de vezes que uma construção aparece em um *corpus* de investigação. Por fim, temos a composicionalidade que, para os autores, é um fator que faz referência ao grau de transparência entre propriedades da forma e da função no nível da construção.

Como vimos até aqui, há uma relação estreita entre forma e sentido, visto que a vertente em análise determina que a língua é formada por um inventário de construções. Sendo assim, segundo (Bybee, 2016 [2010]), essa estreita relação configura-se como um conjunto de construções, que se organiza como uma rede de nós que são as relações taxonômicas que uma construção possui com outras. Destarte, vale dizer que construções mais específicas estão ligadas a construções mais abstratas em uma rede interconectada.

Diante do exposto, é interessante ressaltar que, em situações de interações discursivas, os falantes criam (novas) formas e novos significados o que certifica a mudança constante no sistema linguístico. Assim, a mudança linguística é um processo inerente à língua, uma vez que devido ao uso se encontra em processo constante de evolução e mutação. Nesse sentido, alinhados ao que postula Traugott e Trousdale (2021 [2013]), a mudança linguística resulta de dois processos: a construcionalização e as mudanças construcionais.

Definem-se como construcionalização, segundo Traugott e Trousdale (2013), como a construção de pares de forma nova com função (significado) nova. Em outras palavras, o processo de construcionalização acontece quando há criação de novas unidades, ou seja, novas estruturas e novos significados, em contexto de uso, são formados.

De acordo com o pensamento dos autores, definem-se como mudanças construcionais as alterações que afetam os traços ou características de construções já existentes. Desse modo, podem se dar no nível da forma ou do sentido, sendo que as mudanças ocorrem a partir do uso linguístico, e nem sempre levam a criação de novas construções. Para além dessas mudanças linguísticas, Lopes e Rosário (2017) propõem, também, a construcionalidade para as investigações sincrônicas.

PCN à luz do funcionalismo

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, mas, sobretudo, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN (2000), a discussão e a reflexão acerca do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil passam, necessariamente, a incorporar, de modo mais evidente e acentuado, a contribuição dos estudos linguísticos. Tal contribuição emana dos diversos e distintos pressupostos teóricos sobre linguagem e língua que orientam esses estudos e de recentes resultados de pesquisa nas áreas da linguística, conforme se observa no trecho a seguir:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (PCN, 2000, p. 21-22).

Mais adiante, encontramos a definição de linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (PCN, 2000, p. 23), e o conceito de língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCN, 2000, p. 24).

Assim posto, se tivermos que classificar, em linhas gerais, a orientação dos PCN, podemos dizer que ela é de base funcional, uma vez que assume a língua como um organismo não autônomo, mas como produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, enfim, das manifestações humanas.

Nessa nova perspectiva e em conformidade com o Funcionalismo Linguístico, o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual. Trata-se da ênfase, de acordo com Halliday (1974), ao chamado ensino produtivo da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita. Portanto, privilegiam-se o uso social da língua, os contextos de interação verbal, seus atores, falantes e ouvintes, e as condições internas e externas à manifestação linguística. Como consequência da nova orientação, os PCN apontam o texto como *locus* privilegiado, seja na modalidade oral ou escrita, das aulas de língua materna. Caracterizado como manifestação verbal marcada por completude semântico-sintática, em outras palavras, como um todo de sentido

e forma, é em torno do texto, em toda a sua diversidade de formas e funções, que devem se concentrar as atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, ensinar e aprender língua portuguesa, no âmbito do nível fundamental e médio da educação nacional, requerem sujeitos, professores e alunos, reorientados, redimensionados em face dessa nova perspectiva. Tal proposição diz respeito, mais diretamente, à formação do magistério, à sua preparação para o enfrentamento do desafio atual.

Como exemplo de exigência na formação do magistério, podemos mencionar as implicações advindas da concentração das atividades em torno do texto. Para o tratamento das questões de textualidade, é preciso considerar toda a contribuição das recentes pesquisas sobre gênero. Nos PCN (2000, p.26), em suas primeiras linhas, já se destaca essa necessidade, inclusive com a menção da base teórica adotada, inspirada em Bakhtin, Bronckart e Schneuwly.

Outro requisito para a formação do professor de língua materna é o conhecimento do debate atual sobre letramento. Conforme Soares (2000), a competência linguística, com autonomia e intervenção cidadã, objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa, está diretamente ligada a algo bem mais amplo e complexo do que simplesmente à alfabetização do discente. O que está em jogo, agora, é o aprimoramento do nível de letramento dos alunos, ou seja, do domínio das práticas sociais de leitura e escrita que circulam em seu meio, com vistas a uma inserção participativa, consciente e crítica na comunidade linguística.

Nesse sentido, o letramento é um processo que acompanha os indivíduos ao longo de sua existência, um *continuum* intrínseco à própria condição social do ser humano. E as aulas de língua materna, sob a perspectiva do letramento, constituem-se em espaços privilegiados para o alcance de novas práticas de apropriação e utilização competente do português, envolvendo leitura e escrita.

Diante desse novo e desafiador cenário que se apresenta ao professor, onde ficam (se ficam em algum lugar) os componentes gramaticais? Qual o espaço destinado àqueles conteúdos tão caros e privilegiados tradicionalmente nas aulas de Língua Portuguesa? Em um primeiro e precipitado olhar, poderíamos ter a falsa impressão de que essas questões, simplesmente, desapareceram, foram proscritas das aulas de língua materna, de que não há mais motivo e condições de se ensinar gramática. Mas a situação não é bem assim.

O que os PCN nos dizem acerca dos chamados conteúdos gramaticais é que, de certa forma, foram realinhados, deslocados, em termos de relevância e primazia, na nova orientação pedagógica nacional. Esses pontos deixaram de ser o foco, o item principal das aulas de língua materna, sem, contudo, serem banidos das salas. Na verdade, as chamadas aulas de gramática passam a compor o conjunto de atividades de análise e reflexão sobre a língua, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reprodução de textos.

Para tanto, é preciso ir além do tratamento tradicional, fundamentado na concepção aristotélica, segundo a qual as classes gramaticais apresentam-se discretas, estáticas, absolutas e bem definidas, com contornos nítidos e sem hierarquização de seus constituintes; tal como quando lidamos, por exemplo, com substantivo, verbo, adjetivo, pronome, entre outros, como conjuntos fechados, sem interseções, sem difusões. De outro modo, é preciso considerar essas classes em seu *continuum*, no entendimento de que cada qual constitui um conjunto irregular, relativo e impreciso, dinamicamente organizado, cujos traços constitutivos não são partilhados igualmente por todos os seus membros. Esse último entendimento é o que permite assumir e trabalhar situações difusas, marginais, de migração categorial, como, por exemplo, de verbo pleno (Ir para Natal) para auxiliar (Ir falar de Natal), ou de advérbio (Ele está aí) para conectivo (Ele mentiu e aí caiu em contradição).

Na próxima seção, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa.

Metodologia

Com o objetivo de contribuir com o ensino, a nossa pesquisa busca, a partir dos resultados encontrados, apresentar ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio uma nova metodologia de se trabalhar a língua e, em específico, a classe gramatical pronomes. Para isso, propomos ao professor em exercício a utilização da língua em uso, ou seja, essa língua utilizada pelos seus alunos no seu dia a dia.

À vista disso, esta pesquisa tem como objetivo primacial investigar qual o tratamento dado a classe gramatical pronomes pelo professor da educação básica e, principalmente, observar como o livro didático é utilizado pelo professor, bem como sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola da rede estadual de educação do Município de Vitória da Conquista-BA. Informamos que este trabalho foi pautado no método de pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, gerados a partir de observação participante e coletas de dados por meio de questionário aplicado aos alunos.

Para isso, escolhemos a turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual no município de Vitória da Conquista-BA para desenvolver este trabalho pelo fato de que o conteúdo gramatical básico deles durante todo o ano já está consolidado, haja vista que eles já estudaram no ensino fundamental.

A observação das aulas começou a ocorrer a partir da liberação da diretora através do termo de aceite, pois foi, a partir desse momento, que começamos a gerar os dados da pesquisa. Destacamos, ainda, que as observações das aulas, bem como as atividades elaboradas e, sobretudo, as demais atividades da rotina diária das classes, em concordância com o planejamento curricular da Rede Estadual, segundo as Diretrizes estabelecidas para o Ensino de Língua Portuguesa para o 2º Ano do Ensino Médio,

foram desenvolvidas sem que houvesse prejuízo de conteúdo ou de carga horária para esses sujeitos em uma escola da rede estadual do município de Vitória da Conquista-BA.

As aulas analisadas eram conduzidas seguindo os moldes costumeiros, para que os momentos proporcionassem atitudes comuns, espontâneas e que emergissem em atitudes episódicas dentro do contexto de sala de aula de língua portuguesa. Desse modo, isso ocorreu em meio a uma busca atenta nas interlocuções realizadas nesse espaço, tão rico e multifacetado que é a sala de aula, sem desvincular a pesquisa do trabalho com conteúdo proposto e planejado para a 2ª série do Ensino Médio.

O público também já era conhecido, uma vez que nós os acompanhamos durante toda a primeira unidade, sendo possível um melhor diálogo com todos. De maneira geral, é uma boa turma, com alunos interessados e disciplinados, mas, naturalmente, há alguns que apresentam bastantes dificuldades na aprendizagem.

O questionário elaborado pelo pesquisador foi aplicado aos informantes da pesquisa por meio do aplicativo *google forms*. O questionário aplicado é composto por 15 (quinze) perguntas. Quanto à estrutura do formulário: foram elaboradas 02 (duas) questões objetivas, isto é, que perguntas que dessem aos entrevistados a opção de escolha para marcar a sua resposta e, ainda, 13 (treze) questões subjetivas com fito de aguçar a criatividade e o senso crítico dos entrevistados, a fim de que eles pudessem tecer algum comentário acerca das perguntas. É importante frisar, também, que os informantes da pesquisa foram estratificados segundo as variáveis: (sexo, faixa etária e escolaridade).¹

No questionário, foram elaboradas algumas perguntas com o objetivo de que os informantes pudessem responder às perguntas

¹ Temos ciência de que as variáveis sociais, a rigor, não são relevantes para estudos funcionalistas, mas optamos por categorizar os informantes dessa forma para a realização da análise.

e, principalmente, que pudéssemos constatar ou refutar nossas questões problemas e, sobretudo, a justificativa da nossa pesquisa.

Após a aplicação do questionário aos informantes, por meio do formulário *Google Forms*, foi feita a análise e discussão dos dados seguindo os critérios pré-estabelecidos no objetivo geral, nos objetivos específicos, nas questões problemas e, por fim, na justificativa do nosso objeto de estudo.

Mostraremos, a seguir, na análise e discussão de dados, os resultados obtidos nessa pesquisa.

Discussão dos resultados

A geração dos dados por intermédio do instrumento questionário respondida pelos alunos, ocorreu durante as observações do pesquisador nas aulas da classe, com três aulas semanais, com a duração de cinquenta minutos cada, compreendendo o período de 04 de julho a 10 de setembro de 2023, para sondar como os estudantes lidavam com a língua materna e, sobretudo, com a classe gramatical pronomes. Com isso, os alunos que possuíam o comportamento de redigir textos em instrumentos tecnológicos com facilidade, sempre nas aulas de português, conseguiram responder o questionário como mais uma atividade corriqueira.

Assim, com o fito de averiguar qual é o tratamento dado pelos manuais didáticos em relação a alternância pronominal da forma pronominal *a gente*, analisamos a coleção de livro didático do Ensino Médio, intitulada *Novas Palavras*, publicada pela editora FTD (2021), utilizado pela turma de segundo ano de uma escola estadual do município de Vitória da Conquista - BA.

Nos textos introdutórios, após analisar o livro, nos quais os autores apresentam a proposta de trabalho do material didático, observamos que eles não mencionam a existência da Sociolinguística e a importância de seus estudos, bem como não é dado nenhum esclarecimento sobre variação, mudança e norma ou de como esses estudos estão sendo utilizados pelo material

didático. O que observamos, assim, é apenas a predominância das regras gramaticais impostas pela norma padrão.

No Ensino Médio, os pronomes pessoais são apresentados no livro do 2º ano, como " a palavra que substitui o nome". Com isso, constatamos que a Gramática Tradicional (livro didático) não apresenta o *a gente* como pronome pessoal, por conseguinte, os alunos, bem como o professor, a princípio, apresentarão a tendência a considerar apenas a forma canônica nós como pronome pessoal de 1º pessoa do plural a ser utilizada na norma culta.

Assim, averiguamos, ainda, que não é dada ao professor nenhuma orientação adicional de que mostre aos alunos a existência da forma variante *a gente* que faz referência a primeira pessoa do plural, como também as demais pessoas do discurso e que a forma variante inovadora *a gente* também é utilizada como pronome pessoal do caso reto e que o verbo deve concordar com a 3º pessoa do singular e nunca com a 1º pessoa do plural. Verificamos que os autores não assumem claramente uma definição para *a gente*, se expressão coloquial ou se pronome se expressão coloquial ou pronome.

As ocorrências do pronome *a gente* na função de sujeito encontrado, na coleção didática Português Linguagens, foram as seguintes:

Tabela 1 - Ocorrências do *a gente* no livro didático *Multiversos*.

Ano	Nº de ocorrências com <i>a gente</i> no livro
2º	8
Total	8

Fonte: Elaboração própria.

No livro didático analisado que apresenta *a gente* como pronome de 1º pessoa do plural, foi bastante recorrente a inserção da forma inovadora em alguns gêneros textuais, como: anúncio, notícia e charge. Por esses gêneros textuais serem circulados em um meio em que há a despreocupação do emprego da linguagem formal, é bastante comum a utilização da variante *a gente* como referência à primeira pessoa do plural, como pronome substitutivo

do *nós*. É importante frisar que, no 2º ano, em que é trabalhado a classe gramatical pronome, embora, no livro didático, não seja abordado sobre a alternância pronominal entre essas duas formas, verificamos um exercício que traz à baila a questão do *a gente* como referente da primeira pessoa do plural, bem como apresenta a função que a forma variante apresenta.

Mostraremos, a seguir, um exemplo de uma atividade que foi trabalhada em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental que expõe a questão da alternância pronominal das formas variantes *nós* e *a gente*.

1. Quem é o anunciante nesse anúncio? Qual é o produto anunciado?
O anunciante é a montadora Subaru. O produto anunciado é um dos modelos de carro produzidos pelo anunciante.

2. Segundo o anunciante, a preocupação com os itens de segurança se deve ao fato de que "a inveja mata".
 a) Que sentido, quanto à qualidade do carro anunciado, resulta da associação entre ele e o sentimento de inveja?
O sentido de que o carro é tão bom e desejado, que causa inveja nas pessoas que não o têm.
 b) Qual é a principal função dos itens de segurança de um carro?
Evitar que aconteça um acidente e, caso ocorra, proteger os passageiros, de modo que eles saiam ilhados.
 c) Qual é o sentido do ditado popular "A inveja mata"?
c) O de que a inveja deixa as pessoas fora de si e os faz desejar muito mal aquelas que invejam. Pode ser prejudicial tanto para quem a sente, pois produz aflição, tormento, perturbações, quanto para quem é alvo dela.
 d) Ao relacionar o ditado popular "A inveja mata" aos itens de segurança do carro, o anunciante cria um efeito de humor. Explique essa afirmação.
Ao associar matar, do ditado, ao investimento nos itens de segurança do carro, o anúncio considera esse verbo no sentido de "fazer perder a vida", e não no sentido de "encolerizar-se, sentir-se mal, enfurecido". Dessa quebra de expectativa quanto ao sentido mais comum do ditado resulta um efeito de humor no anúncio.

3. Em relação ao trecho "a gente se preocupa", responda:
 a) A quem o termo **a gente** faz referência, no contexto do anúncio? À montadora.
 b) Por qual outra palavra esse termo poderia ser substituído, sem alteração de sentido? Nesse caso, como ficaria o trecho? Poderia ser substituído por nós, pronome pessoal reto de 2ª pessoa do plural, e o trecho ficaria: "nós nos preocupamos".
 c) Comparando a construção original do anúncio e a construção feita por você com a substituição da expressão **a gente**, qual é a menos formal? O trecho do anúncio é menos formal.
 d) Levante hipóteses: Por que o anunciante escolheu empregar "a gente se preocupa"?
Porque, por se tratar de uma construção menos formal, o anunciante se aproxima mais de seu público e, assim, pode levá-lo a ter maior simpatia por sua marca.

4. Faça o exercício de prestar atenção na linguagem utilizada pelas pessoas em situações de interação. Observe situações com colegas, professores e familiares (em aulas, palestras na escola, conversas no intervalo, à mesa em casa, ao telefone, etc.). Depois responda:
 a) Qual forma, segundo você observou, é mais comum nas conversas cotidianas: **nós** ou **a gente**?
 b) Em alguma situação, você notou predominância do pronome **nós**? Se sim, qual foi ela?
 c) O uso de **nós** e de **a gente** tem relação com a escolaridade ou a idade da pessoa? E com a situação em que a fala ocorre?
Professor: A ideia da proposta apresentada no exercício é que os alunos se coloquem no papel de cientistas, do pesquisadores. Em geral, o uso de *a gente*, na fala, é alternado com o uso do pronome nós, mesmo quando o falante utiliza uma linguagem mais próxima da norma-padrão. Além disso, é possível inferir que o fato de se usar a expressão *a gente* com o verbo na 3ª pessoa do singular torna a opção por seu uso mais segura, livrando o falante de algum possível desvio de concordância, como acontece em construções de variedades não padrão, tais como "nós faz", "nós leva", etc.

Leia esta tira:

Fonte: Imagem retirada do livro didático *Multiversos* FTD (2021).

Conforme apresentado na imagem, averiguamos que, no livro didático da coleção *Multiversos*, do segundo ano, é apresentado um exercício que faz menção ao uso da forma *a gente*. No exercício, é

pedido ao aluno que identifique a quem o termo *a gente* faz referência, bem como se pode ser substituída por outra palavra sem alteração de sentido. É interessante mostrar, também, que o exercício leva o aluno a refletir sobre o uso da linguagem formal e da linguagem informal, levando-o a perceber sobre a questão da adequação da língua a depender do contexto no qual o falante está inserido.

No final do exercício, é pedido ao aluno que preste atenção na linguagem utilizada pelas pessoas em situação de interação como, por exemplo, colegas, professores, e familiares, a fim de observar qual forma é mais comum nas conversas cotidianas. Diante disso, averiguamos, ainda, que o exercício leva o aluno a perceber a relação que o uso de *nós* e de *a gente* apresenta em relação à escolaridade e à idade da pessoa, como também da situação em que a fala ocorre.

Diante do exemplo mencionado, embora o livro didático não apresente a Sociolinguística Variacionista e não traga discussões acerca de variação e mudança linguística, esse exercício oportuniza ao aluno a refletir, de fato, sobre o uso real da língua que ele utiliza em seu cotidiano. Com isso, percebemos que os livros didáticos precisam apresentar mais exercícios como esses que leve os nossos alunos a terem um olhar mais científico e de pesquisador, a fim de ter ouvidos atentos ao falar das pessoas que o circunda e, principalmente, dessa língua viva e usual dos falantes que não é apresentada pelos compêndios gramaticais e nem pelos livros didáticos.

Sob essa perspectiva, a fim de verificarmos qual a metodologia didático-pedagógica utilizada pela professora regente em sala de aula, realizamos perguntas à docente. Segundo ela, os livros didáticos que são trabalhados pela escola e por ela na sala de aula ainda não trazem um aprofundamento sobre o uso de *a gente* como pronome pessoal no PB, e, também, não se encontram explicações suficientes sobre o caso em gramáticas da língua portuguesa. Assim como em qualquer atividade pedagógica, a professora acredita que se deve levar em conta a situação de ensino, a turma na qual o assunto será trabalhado, os recursos disponíveis etc.

Segundo a professora, a conceituação que é levada em conta nos livros por ela utilizados é a de que pronomes são palavras que substituem os substantivos e de que os pronomes pessoais têm uma função referencial de identificar as pessoas do discurso, isto é, as pessoas presentes em uma situação de fala.

Para ela, não é inegável que o quadro pronominal do português brasileiro esteja passando por transformações na última década. Entretanto, parece haver resistência em muitos materiais didáticos e até mesmo em gramáticas quanto à inclusão de formas inovadoras, entre as quais se destaca *a gente*. Nesse sentido, a contínua produção de pesquisas sociolinguísticas (sobretudo as que mantêm diálogo com a educação) é de inestimável contribuição para a renovação do ensino. Entretanto, a escola onde ela atua, bem como os professores de língua, comenta a docente, não estão abertos a estudos que exploram a língua em seu uso real e diversificado que se podem obter subsídios capazes de atualizar e aperfeiçoar práticas pedagógicas executadas na escola, já que o normativismo das aulas de Língua Portuguesa na escola ainda é, além de muito conservador, predominante.

Isso posto, de acordo com que nos apresentou a professora, ela busca em suas aulas trabalhar com seus alunos mostrando a eles que além do que é imposto pela gramática normativa em relação ao quadro pronominal, a língua em uso apresenta outras formas variantes como o *a gente*. Assim, ela busca em suas aulas trabalhar com vários gêneros textuais a fim de que seus alunos possam perceber a língua verdadeira e ideal que é utilizada por eles em seu dia a dia.

É importante destacar, contudo, que ela sente muita dificuldade em se trabalhar com a língua em uso, já que ela não consegue encontrar atividades que fujam da centralidade do normativo. Portanto, ela busca sempre trazer aos seus alunos uma nova dinâmica de se trabalhar a língua, mas confessa que sente muita rejeição por parte da escola e de alguns colegas professores.

Com o objetivo de observar o conhecimento linguístico dos alunos de uma escola da rede estadual de Vitória da Conquista,

elaboramos uma atividade a fim de investigar se eles reconhecem o *a gente* como um pronome que se refere a primeira pessoa do plural e seus usos no dia a dia.

Inicialmente, foi perguntado aos alunos se eles já tinham ouvido falar em variação e mudança linguística e, com a pesquisa, pudemos observar que todos os alunos conhecem e já ouviram falar sobre variação e mudança linguística. É interessante mostrar, ainda, que eles já tiveram contato com o conteúdo, visto que ele já foi trabalhado pela professora no ano anterior, ou seja, no primeiro ano do ensino médio. Assim, percebemos que os alunos dessa classe já têm consciência de que a variação linguística é um fenômeno presente em todas as línguas.

Nesse sentido, caminhando um pouco mais, buscamos investigar se os alunos dessa classe já conheciam os tipos de variações linguísticas e todos os alunos relataram conhecer os tipos de variações linguísticas, que esse já tinha sido um conteúdo trabalhado anteriormente e que eles já tinham feito trabalho sobre os tipos de variações linguísticas.

Em se tratando da classe gramatical pronome, buscamos investigar qual o entendimento que esses alunos tinham acerca da classe gramatical pronome e se eles, de fato, conseguiam reconhecer a existência do pronome *a gente* como um pronome pessoal de primeira pessoa do plural. Todos os entrevistados, todos os alunos dessa classe afirmaram que reconhecem o *a gente* como um pronome que faz referência à primeira pessoa do plural.

Para isso, a fim de analisar quais das duas formas variantes os alunos mais utilizam no ato comunicativo, os dados atestados nos mostraram que a maioria dos alunos utiliza mais a forma *a gente* do que a forma *nós* para se referir a primeira pessoa do plural. Para isso, eles relataram que utilizar a forma *a gente* do que a forma *nós* é mais fácil, visto que, na concordância verbal com o pronome *a gente*, há uma facilidade maior, pois o verbo estando na terceira pessoa do singular faz com que eles consigam realizar a concordância mais facilmente do que com o pronome *nós* já que a chance deles não realizarem a concordância é maior.

Com relação às novas formas variantes utilizadas no português brasileiro, podemos comprovar, por meio dessa pesquisa, que os alunos conseguem reconhecer a presença dessas formas variantes, tais como o *a gente*, o *você*, *ocê*, *cê*, entre outras formas pronominais que podem ser utilizadas no ato comunicativo para fazer referências às três pessoas do discurso. Desse modo, os alunos afirmaram que é importante valorizar essas formas variantes e não somente aquelas formas engessadas impostas pela gramática normativa. Os alunos afirmaram, inclusive, que alguns pronomes como o *vós*, por exemplo, já entrou em desuso no português brasileiro a não ser nos grandes clássicos da literatura, mas que, na oralidade, não é tão frequente. Portanto, conseguimos perceber que esses alunos já têm um conhecimento linguístico sobre a língua em uso, pois conseguem perceber essas nuances.

Isso posto, os alunos sinalizaram que é muito ruim estudar essas formas fixas essas regras da gramática normativa, pois o ensino tradicional de decorar essas regras não faz tanto sentido para eles. Dessa maneira, eles acreditam que um novo jeito de estudar e ensinar a gramática tradicional sem ser de forma mecânica e de “decoreba” seria mais proveitoso e eles conseguiriam aprender mais.

Na intenção de preservar a produção do vernáculo, foi inicialmente apresentado aos alunos o real foco da atividade. Desse modo, sem ter consciência de que o uso da primeira pessoa do plural seria um objeto de pesquisa analisado, os alunos foram instintivos ao criá-las.

Como já pressuposto, a forma *a gente* demonstrou-se como uma variante bastante empregada pelos alunos, mas quase exclusivamente na modalidade oral da língua. A partir da pesquisa, pudemos observar que os alunos utilizam a forma *a gente* para se referir a primeira pessoa do plural ao lado do pronome *nós*. Os dados atestaram uma relevância significativa desse uso pelos alunos dessa classe escolar.

É interessante frisar, ainda, que esses alunos conseguem compreender as multifuncionalidades desempenhadas pelo

pronome *a gente* desde o eu-ampliado, genérico e indefinido, indeterminação do sujeito e eu + não pessoa.

Através das perguntas, podemos perceber que os alunos, conforme mencionamos, que os alunos já conseguem, dentro do estágio em que se encontram de escolaridade, pensar e analisar criticamente a língua em seu uso real e efetivo. Assim, para eles o estudo da forma pronominal *a gente* é muito interessante, pois eles conseguem perceber como a língua é viva, dinâmica e heterogênea, diante de uma língua estática imposta pela gramática normativa.

Considerações finais

Com esta pesquisa, podemos concluir que, na atual conjuntura educacional, o modelo de ensino de língua materna mostra que seu processo não está alcançando os efeitos de ensino e aprendizagem desejados, tanto na expectativa dos professores quanto dos alunos e, sobretudo, da sociedade brasileira.

Acreditamos que uma das maiores causas dessa ausência de resultados positivos seja o fato de que essa prática escolar não vem sendo realizada por meio de atividades produtivas e constantes de interação verbal, na medida em que o aluno fala e escreve, o que acaba tornando a aula de língua uma atividade mecânica, destituída de sentido.

Vale lembrar que nosso objetivo é problematizar essa questão e procurar apontar alternativas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de língua, por meio de gêneros textuais, que circulam diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar.

Para isso, a mediação do professor cumpre o papel fundamental de possibilitar aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente, inclusive, sobre aspectos não percebidos inicialmente por eles, como as intenções, os valores, os preconceitos que a linguagem veicula, entre outros aspectos linguísticos.

Com vistas a desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor traga diferentes tipos de

textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações de interação.

Tendo, então, o texto como base, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e (re)construindo, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, enfatizando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. É interessante que a sala de aula seja, também, um espaço de mídias que tratam a questão da variação e da mudança linguística, bem como de filmes e desenhos que retratam a questão do preconceito linguístico. Enfim, é interessante que a sala de aula seja um laboratório onde o aluno vivencie a heterogeneidade linguística.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Ed. Nacional, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2023: Português: Ensino Fundamental: Anos Finais, 2023**.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. *In*: JOSEPH, B.; JANDA, R. (Ed.). **A handbook of historical linguistics**. Oxford: Blackweel, 2003, p. 602-623.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA L., P. F. A. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 83-101, 2016.

FURTADO, da C., M.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOLDBERG, A. **Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HEINE, B; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Gramaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. J. **Emergent grammar. Proceedings of the Berkeley Linguistics Society**, v. 13, p. 139-57, 1987.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, Educ, 2002 [1980].

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Vol. I. Standford: Standford University Press, 1987a.

OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. (org.). **Linguística centrada no uso: teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015, p. 22-35

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, v. 60, p. 233-59, 2016.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

ELIPSE: COMO AVALIAR UMA CONSTRUÇÃO QUE ACONTECE APENAS NO ENCADEAMENTO DO DISCURSO?

Elenita Alves Barbosa
Valéria Viana Sousa

Introdução

A elipse é um dos fenômenos da língua cujo uso aparece tanto em textos escritos quanto falados, mas, apesar disso, o fenômeno passa despercebido por muitos usuários e é, ainda, pouco trabalhado nas escolas. A falta de percepção do uso deste fenômeno é tão gritante ao ponto de muitos falantes questionarem “O que é uma elipse?”. Ao explicar do que se trata o fenômeno, a rigor, o recurso da forma que é apresentado, por exemplo, nas gramáticas normativas é reconhecido e é compreendido como aquele termo que não é dito, um elemento vazio, uma lacuna sem sentido ou apenas um recurso de coesão textual.

O que se torna interessante observar é que a Tradição Gramatical (TG) e a Linguística Textual (LT) reconhecem e versam sobre a elipse em uma perspectiva similar, tendo-a como um elemento omitido, facilmente recuperável pelo contexto, cujo uso se dá na tentativa de harmonizar o texto para que tenha coesão textual. Já a Gramática de Construção (GC) percebe a elipse como uma lacuna carregada de significados, como qualquer construção da língua, reconhecendo que cada termo elidido agrega significado no contexto de uso, mesmo quando o “elemento ponteira”¹ está subtendido na omissão do termo.

¹ Adotamos a expressão “elemento ponteira”, já usada por outros autores, para fazer menção ao termo ao qual a elipse faz referência.

Para este capítulo, intentamos trazer à baila uma reflexão sobre estruturas elípticas de verbo e de complemento verbal, com a inquietação de “como o uso das estruturas elípticas, enquanto pareamento forma ↔ significado existente no encadeamento do discurso, devem ser analisadas na escola?”. Consideramos que a elipse deve ser analisada nos contextos de fala, observando seu emprego nos diversos gêneros textuais, percebendo a maleabilidade nos usos que o falante faz dela, pois compreendemos que o sentido de uma lacuna em uma construção pode ser bem mais significativo do que apenas a coesão textual. Uma elipse sempre traz consigo uma carga semântica compartilhada entre os interlocutores.

Dessa forma, o objetivo que norteia esta pesquisa é discutir como as estruturas elípticas, enquanto pareamento forma ↔ significado existente no encadeamento do discurso, devem ser analisadas na escola. Posto que esse fenômeno é, quase sempre, relegado a segundo plano e só é trabalhado quando há tempo hábil para os outros conteúdos e lhe “sobra um tempinho”. Além do mais, há uma grande preocupação de nossa parte em propor que a elipse não seja abordada apenas como uma lacuna desprovida de significado, trabalhada em contextos distantes das realidades de fala dos alunos.

Investigando as realizações com a elipse nos *corpora* analisados por nós, reconhecemos o valor que cada termo elíptico agrega ao discurso. A bem verdade é que nenhuma elipse pode ser analisada de forma isolada, posto que ela se realiza no encadeamento do discurso, o que nos habilita dizer que cada uma delas possui um significado diferente, considerando aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Tomando por base essa premissa é que categorizamos as elipses encontradas em nossos dados em: transparentes, semitransparentes e opacas, considerando a presença do termo de resgate no contexto linguístico e situacional ou, ainda, retomado do turno de fala do interlocutor. O estudo de uma elipse não deve se limitar à superficialidade, isso explica a classificação criada por nós,

em uma tentativa de conduzir a uma melhor compreensão desse recurso tão presente nas falas, independentemente de qualquer nível de escolaridade do falante.

Este capítulo, além desta breve exposição, apresenta o tópico 2. Desvendando Caminhos: Metodologia e Processo de Análise”, que discorre acerca da teoria que nos ampara neste estudo, dos dados e *corpora* utilizados, dos caminhos percorridos para que a análise se efetive em uma perspectiva qualiquantitativa. Desse modo, esse subtópico possui a seguinte subdivisão: 2.1 “A teoria que nos fundamenta”, que apresenta em rápidas palavras o Funcionalismo e a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU); 2.2 “O que se vê em uma elipse?”, momento em que trazemos à baila algumas concepções sobre o fenômeno; 2.3 “O Significado por Trás dos Dados: Interpretações”, que expõe os resultados coletados de dados obtidos em 12 (doze) entrevistas dos *corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC), bem como as análises realizadas nos contextos de uso de cada elipse; e 2.4 “Ensinando sobre elipse: um desafio a ser desvendado no texto”, quando ponderamos sobre o ensino da elipse no encadeamento do discurso; em 3. “Considerações finais”, fazemos uma exposição do que fora dito no desenvolvimento do texto; e, por fim, as Referências.

Desvendando caminhos: metodologia e processo de análise

Para esta seção, será traçado o caminho que percorremos para nossa análise. Como já foi anunciado na parte introdutória, este tópico será distribuído em: 2.1 em que esboçaremos, muito rapidamente, sobre o Funcionalismo e a LFCU, detalharemos acerca dos dados e *corpora* utilizados e a respeito da análise que se deu na perspectiva qualiquantitativa; em 2.2, traremos em linhas gerais concepções sobre a elipse na GT, na LT e na GC; já em 2.3, apresentaremos alguns excertos de fala em que consta o recurso da elipse e mostraremos a análise que se deu sob nosso olhar; e, em 2.4

faremos uma ponderação sobre o ensino da elipse no encadeamento do discurso.

A teoria que nos fundamenta

Adotamos o caminho proposto pelo Funcionalismo Linguístico norte-americano que ganhou robustez e confiança de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que afirmaram e se firmaram no propósito da linguística baseada no uso.

É pela interposição do Funcionalismo que surge a compreensão de ausência de autonomia da língua, e, por assim ser, ela não pode ser explicada de forma cindida. Assim, a sintaxe, por exemplo, é considerada, conseqüentemente, como mutável, uma vez que está sujeita às variabilidades decorrentes do discurso² (Furtado, 2013), ao qual vai se moldando e constituindo (nova) função a partir das formas (já existentes).

Na tentativa de aproximar esses estudos à realidade do Brasil, compete-nos dizer que aqui os estudos funcionalistas ganham corpo na década de 80. A partir de então, alguns grupos de pesquisa na área, entre eles o grupo de Estudos Discurso & Gramática (Grupo D&G), fundado por Sebastião Votre (UFRJ), e o Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo, Grupo Janus, fundado e coordenado pelos professores Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa (UESB). Ambos os grupos consagram, atualmente, seus estudos na vertente da LFCU, cujos preceitos estão em consonância com *Usage-Based Linguistics* (Linguística Baseada no Uso), ou Linguística Cognitivo-Funcional, conforme Tomasello (1998).

O termo LFCU surgiu, conforme nos explica Rosário (2022),

[...] por sugestão do professor Mário Martelotta (UFRJ), passamos a denominar nossa área de pesquisa como Linguística Centrada no Uso.

² Furtado *et al.* (2013) definem o discurso como sendo qualquer instância de produção e de interpretação de enunciados em contexto de interação comunicativa.

Segundo a visão do saudoso pesquisador, o uso é tão central em nossos trabalhos que deveríamos caracterizar a ‘nossa’ Linguística como centrada (e não apenas baseada) no uso. Pouco tempo depois, de modo a resguardar o caráter funcional, que é tão caro à nossa tradição de pesquisa, o Grupo Discurso & Gramática, em reunião com seus pesquisadores, decidiu, por fim, denominar a corrente teórica que adotamos como Linguística Funcional Centrada no Uso. Aparentemente, trata-se de um rótulo redundante. Afinal, se a Linguística é funcional, é centrada no uso. Contudo, ao assim qualificarmos a vertente com que trabalhamos, realçamos o seu traço principal e o distinguimos das demais vertentes. Em nossa concepção, de fato, a língua é funcionalmente ancorada no modo como os falantes a utilizam em sociedade (Rosário, 2022, p. 130-131).

A LFCU adota os mesmos conceitos preconizados pelo Funcionalismo Clássico, porém aqui faremos referência apenas a alguns dos quais nos interessam neste estudo voltado para as elipses de verbo e de complemento verbal, a saber: i) planos discursivos (a depender de como o falante organiza seu texto, as informações podem ser centrais ou periféricas. Nesse caso, a elipse também aparece com base no plano discursivo); ii) iconicidade (a correlação entre forma e função, que é considerada como natural e motivada. A elipse é sempre motivada, todavia, pode ser espontânea ou cumprir o papel da coesão textual ou de ênfase semântica); iii) informatividade (refere-se ao grau de informação apresentado no evento discursivo. Nenhuma elipse é vazia). Afinal,

[...] com a abordagem construcional da gramática, entra em cena a investigação da emergência e da regularização de padrões construcionais da língua, e não mais de itens isolados como propunham alguns trabalhos mais inaugurais em gramaticalização e lexicalização (Rosário, 2022, p. 134).

Por compactuar da concepção construcionista, a LFCU alinha-se ao pensamento de que a língua é constituída por construções estruturadas em rede e concebe construção como signos condicionados na mente do falante, com base no pareamento forma < > significado.

Retomando o que já mencionamos anteriormente, de que a gramática é baseada no uso e é delineada “[...] como uma

organização cognitiva de experiências com a língua” (Bybee, 2016, p. 28), nos moldes do Funcionalismo e da LFCU, ratificamos que ela é emergente, variável e holística, isto é, é o resultado do que o discurso propõe, é o que se apura do que diz o falante e do que é interpretado pelo ouvinte, posto que há uma estreita relação entre gramática e discurso.

À vista dessa dinamicidade e dependência da gramática pelo contexto de uso é que destacamos a multifuncionalidade das elipses, posto que elas se encaixam em qualquer função sintática, sem distinção do gênero textual, desde que o elemento elidido seja compactuado entre os interlocutores.

O que é uma elipse?

A elipse é um dos recursos da língua mais utilizados pelos falantes, mas também um dos mais desconhecidos, apesar de utilizado por todos os usuários nas modalidades falada e escrita. Além disso, muitos autores, conforme veremos a seguir, consideram-na como um instrumento para evitar a redundância e para garantir a coesão textual e, assim, descrevem-na como facilmente recuperável dentro do contexto linguístico. Para melhor compreensão, nosso objeto será tratado nesta subseção nas perspectivas da Gramática Tradicional (GT), da Linguística Textual (LT) e da Gramática de Construções (GC), cuja abordagem teórica desta última é nosso foco.

Em se tratando da vertente apontada pela GT, Cunha e Cintra (2008, p. 633) apresentam-nos o recurso como sendo “[...] a omissão de um termo que o contexto ou a situação permitem facilmente suprir”. O que nos parece é que a elipse nada mais é do que aquele termo que não foi dito, sem maiores explicações.

Cegalla (2008) trata a elipse como um termo fácil de se pressupor no contexto e ressalta que “É uma espécie de economia de palavras”, ao que concordamos com ele no que se refere à última abordagem, pois o falante, ao deixar de dizer uma palavra ou expressão poupa seu léxico e se faz entender. Porém, é preciso

ressaltar para os alunos que nem sempre o contexto linguístico é suficiente para que a interpretação se efetive, são necessários outros subterfúgios, especialmente no caso das elipses orais, a exemplo das expressões faciais, dos gestos, do tom de voz etc.

Quando fazemos referência à contextualização de fala, afloramos o sentimento de que a fala se materializa no texto, ou seja, o sentido do que está sendo dito se efetiva no todo e não em frases soltas. À LT incumbe a responsabilidade de investigar o texto como unidade essencial. Por isso, os professores precisam rever suas metodologias de ensino e não mais trabalhar palavras e frases desconectadas, nem na oralidade nem na escrita.

A elipse, então, é notada pela LT como um dos mecanismos de coesão textual, classificado como referencial, isto é, a elipse existe em substituição a um termo que não deve ser repetido para não causar redundância e deve, dessa forma, deixar o texto mais leve, embora remeta a um referente de forma a recuperá-lo mentalmente.

Koch (1988) advoga que a coesão referencial pode ser lograda por meio dos mecanismos básicos, sendo um deles a substituição que se concretiza por meio da anáfora ou da catáfora por uma “[...] substituição por zero – elipse [...]” (Koch, 1988, p. 75, grifos da autora), como em (03) e (04):

(01) Olha eu num sei assim... claro que não, sabe? Que é... o... não fala corretamente, hoje usa muita é... principalmente os jovens, Ø muita gíria... questão de usar o... a... é... whatsapp, é internet, esse prog... softwares, né de bate papo e tudo [...] (JBDF – *Corpus* PCVC – Grupo Janus).

(02) DOC: Estão todos vivos ainda?

INF: Ainda Ø todos vivos. (JAP – *Corpus* PPVC – Grupo Janus).³

³ Os *corpora* PCVC e PPVC, utilizados em nossa pesquisa, foram extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC). Esses dados de fala foram organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e (Socio)funcionalismo – CNPq, Grupo Janus, em período que compreende os anos de 2011 e 2015.

Nos fragmentos (01) e (02), temos exemplos clássicos de substituição por elipse. Em (01), no trecho “Ø muita gíria...” há uma retomada do verbo “usar” (anáfora), dito no mesmo turno de fala, para expressar que os jovens usam muita gíria em suas falas. Já em (02), “Ainda Ø todos vivos”, a anáfora é realizada do turno de fala anterior, melhor dizendo, de outro falante, evitando, assim a repetição da forma verbal “estão”. Esse tipo de construção leva-nos a compreender que a elipse não é recurso de coesão textual apenas, mas há outras necessidades de uso que vão para além disso. Demarcar o ensino da elipse à coesão textual é limitá-la demais diante das diversas possibilidades de uso que o falante faz dela.

A GC aponta para outras situações nas quais a elipse pode ser instrumento. Aqui, chamamos atenção para o fato de essa abordagem teórica admitir que esse recurso é uma cláusula excluída, porém é necessário que os interlocutores (ouvinte e leitor) tenham ciência do termo ao qual a elipse se refere, para que ela seja licenciada e não transforme o que foi posto em uma expressão agramatical.

No entanto, com base na GC, é importante salientar que nem sempre a elipse necessita de material linguístico ou de um referenciador como ponteira. Heine (2011) diz que não é regra que o significado de uma elipse seja originário de palavras, acrescentamos que esse sentido pode ser agregado do contexto situacional, como em (03):

(03) [...] ‘Esses estudo véi daqui não presta não mãe. Eu... eu vô pra lá pa Araçuaí’. ‘Não, você não vai não. Se você for você casa com o fi de Miguel’. ININT e eu Ø pequena ainda (ELC – *Corpus PPVC* – Grupo Janus).

A falante não retoma nenhum termo linguístico ao usar a elipse nesse contexto, ela expressa que queria estudar em Araçuaí e a mãe não queria deixar, e para, de certa forma, justificar o “não” da mãe, ela faz uso da expressão “eu Ø pequena ainda.”, omitindo a flexão verbal “era”, o que dá uma ênfase semântica à fala no sentido de mostrar que a proposta de estudar em Araçuaí era

desafiadora, visto que ela era uma criança ainda. No contexto linguístico em (03), não há nada que possamos dizer que sirva como elemento ponteira, portanto, o que licencia a construção é justamente o contexto situacional. Se o contexto extralinguístico não for um consenso entre os interlocutores, a expressão não terá nenhum sentido e poderá se tornar agramatical, uma vez que as formas sintáticas não se conectarão.

Essa premissa fundamenta-se no fato de a GC analisar a língua não por partes dicotomizadas, mas como um todo, como uma rede que se organiza de forma promitente. Assim, retomamos a ideia de as elipses se constituírem dentro de uma estrutura e ali ganharem significado, pois elas não têm sentido por si mesmo, mas são produzidas em diversas circunstâncias de fala e “[...] produzem sentenças com significados que podem ser trabalhados, processando os sentidos das palavras componentes”⁴ (Hilpert, 2014, p. 55, tradução nossa). Para melhor esclarecer, queremos dizer que as elipses possuem significado adicionado do contexto ao qual estão inseridas.

Logo, se não existem construções sem sentido, como nos aponta Hilpert em “[...] generalizações puramente formais, ou seja, construções sem significados, não têm lugar natural na construção”⁵ (2014, p. 57, tradução nossa), não podemos aceitar que haja elipses desprovidas de sentido, desde que estejam encaixadas nos padrões sintáticos impostos e que, assim, estejam gerando sentido na interlocução.

Nesta subseção, mostramos como a elipse é notada dentro da Gramática Tradicional, da Linguística Textual e da Gramática de Construções. Não pretendemos priorizar uma teoria em detrimento da outra, elas se completam, e a escola só tem a ganhar

⁴ Texto original: [...] do not lead to coercion, they do not convey meanings of their own, and they yield sentences with meanings that can be worked out by processing the meanings of the component words.

⁵[...] purely formal generalisations, that is, constructions without meanings, have no natural place in the construct-i-con.

quando adota um ensino voltado para o uso da língua, que seja contextualizado.

O próximo subtópico é o detalhamento dos dados e a análise das elipses de verbo e complemento verbal, localizadas nos *corpora* estudados.

O significado por trás dos dados: Interpretações

Os dados a serem analisados foram retirados de 12 (doze) entrevistas, sendo 6 (seis) do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e 6 (seis) do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC), coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e (Socio)funcionalismo – CNPq, Grupo Janus, em período que compreende os anos de 2011 e 2015. Neste estudo, de natureza qualiquantitativa, constatamos uma frequência *token* de 1.132 (um mil, cento e trinta e duas) elipses, categorizadas nos *types* verbo e complemento verbal, distribuídas e classificadas por nós, conforme o contexto de uso, como construções transparentes, semitransparentes ou opacas e que serão detalhadas mais adiante.

No que diz respeito à metodologia qualitativa, é fácil notar que ela se dedica a descrever e interpretar o objeto de estudo de forma detalhada a partir do contexto instanciado (Cunha, 2016). Ainda segundo a referida autora, a metodologia quantitativa mensura os dados estudados, considera a averiguação da recorrência dos usos, buscando eliminar deturpações que possam surgir durante o processo de análise, e isso pode se dar por meio de técnicas estatísticas.

No tocante à categorização originada por nós, podemos especificá-la da seguinte maneira: (i) elipses transparentes são aquelas cujo termo elidido pode ser resgatado no contexto de fala, ou seja, são as elipses [+ marcadas], [+ localizáveis], de fácil recuperação; (ii) elipses semitransparentes são aquelas cujo termo de resgate está distante do elidido, na fala do outro interlocutor ou que é resgatado de algum enunciado dito pelo receptor muito

anteriormente e, por isso, para ser interpretada carece do contexto⁶ e do cotexto, simultaneamente. São [+ - marcadas], [+ - localizáveis]; e as elipses opacas são aquelas que não possuem material linguístico como ponteira, cujo resgate se dá, meramente, pelo contexto situacional, são [- marcadas], [- localizáveis].

Feito esse preâmbulo explicativo e indispensável, avancemos para a análise dos termos elididos, na perspectiva funcionalista da linguagem, tomando como referência os conhecimentos apresentados pela Gramática de Construções e pela Linguística Funcional Centrada no Uso (Hopper, 1991; Goldberg, 1995, 2006; Bybee, 2016 [2010]; Traugott; Trousdale, 2013; Furtado da Cunha, 2017; Rosário, 2022). Nosso estudo centra-se no uso das estruturas elípticas de verbo e de complemento verbal, enquanto pareamento forma ↔ significado existente no encadeamento do discurso e se ancora em Heine (2011), Hilpert (2014) e Goldberg; Perek (2019) que nos direcionam à observação desse fenômeno da língua.

Em (04), temos um excerto de fala, retirado do *corpus* PCVC, que envolve duas elipses de complemento verbal. Vejamos:

(04) DOC: Certo. Eh... e de Conquista, cê gosta daqui?

INF: Gosto Ø.

DOC: Por quê?

INF: É uma cidade relativamente tranquila. Me... eu nasci aqui, tive toda infância aqui, embora morei um pôco fora, mas eu me identifico muito com a cidade, eu gosto daqui.

DOC: Eh... mas as pessoas?

INF: As pessoas, eu tenho muita amizade aqui, pessoas que eu já tinha amizade antigamente, algumas prevaleceram, né, ôtras foram embora daqui, mas eh... o clima da cidade favorece muito pr'eu gosta Ø. Eu gosto muito daqui (ASA – PCVC).

Na primeira elipse “Gosto Ø.”, classificada por nós como semitransparente pelo fato de o elemento ponteira “daqui” estar na

⁶ Contexto – Segundo Marcuschi (2008, p. 87), as relações contextuais “[...] se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)”.

fala do interlocutor, há uma omissão do termo por uma questão de economia de palavras, a ênfase semântica passa, então, para a forma verbal “gosto”. A falante compreende que não há necessidade de repetir o termo, não por coesão referencial, já que o termo está na fala de outra pessoa, mas por ser desnecessária a repetição. Pensando no plano discursivo, podemos afirmar que, embora o complemento verbal elidido se encontre em posição periférica, ele não é vazio de informação, pois possui carga semântica que foi transferida para a forma verbal a que ele se junta no turno de fala do interlocutor.

Fato semelhante acontece com o complemento da forma verbal “gosta”, que pode ser “daqui” ou “dessa cidade”. Embora tanto uma expressão quanto outra estejam presentes no contexto da fala, nenhuma delas tem o mesmo sentido da que foi omitida, pois a carga semântica é enriquecida com as questões emocionais agregadas quando a falante revela que um dos aspectos da cidade que a conquistaram foi o clima. É mais um caso de posição periférica na construção da oração, mas que não perde seu sentido nem sua motivação que, a nosso ver, perpassa muito mais pela questão de descentralidade do que não foi dito.

Em (05), temos tanto ocorrências de elipse de verbo quanto de complemento verbal. Vamos à análise:

(05) DOC: Cê acha que os alimentos de hoje não são saudáveis como os alimentos de antigamente?

INF: Muitos tem... Ø (elipse de complemento verbal opaca) muitos tem Ø (elipse de complemento verbal opaca), outros não Ø (elipse de verbo transparente) Ø (elipse de complemento verbal opaca). Muitos pessoal aproveita Ø (elipse de complemento verbal opaca) né? Devido as condições de ININT e tudo (RTN – PPVC).

Notamos em “Muitos tem... Ø”, elipse repetida por duas vezes consecutivas, que o termo elidido, nesse caso, o complemento verbal de “tem” é [- marcado] e [- localizável], por isso mesmo não pode ser resgatado de nenhum antecedente linguístico, mas do contexto situacional que impera apontar que se trata de nutrientes

presentes nos alimentos. A recuperação do termo oculto se dá mediante uma intersubjetividade entre os interlocutores e, exatamente por essa condição, é que esse tipo de elipse é classificado como opaca.

Em “outros não Ø Ø”, há duas situações de elipse: a primeira é uma elipse de verbo, classificada, segundo nossos moldes, de elipse transparente, pelo fato de o termo poder ser regatado de uma construção imediatamente anterior, ou seja, ela é [+marcada]; [+localizável] e, conseqüentemente, [+recuperável]; a segunda é opaca pelos motivos já expostos no parágrafo anterior; não há elemento linguístico que sirva de ponteira, ela é [-marcada]; [-localizável]. Esses dados classificados como elipse opaca faz coro com o que fora dito por Heine (2011) ao apontar que nem sempre o termo elidido tem significado atrelado a uma palavra, como mencionado no subtópico 2.2.

Na última elipse apresentada por esse fragmento de fala, representada em “Muitos pessoal aproveita Ø”, há uma nova construção com elipse opaca de complemento verbal. Não há elemento ponteira, ela é não marcada, não localizável. O que levou o falante a compreender que poderia fazer uma elipse com esses termos? Compreendemos que, ao ser inquirido se ele achava que os alimentos de hoje são saudáveis como os de antigamente, o informante compreendeu que a palavra “saudáveis” já contemplasse tudo que se referia ao assunto, ou seja, a elipse é feita por uma compreensão semântica de completude em um termo já explícito, mesmo que o que não fora dito fisicamente não seja o termo retomado, mas que, para o falante e seu interlocutor, pode ser compreendido pelo contexto situacional.

Na próxima subseção, apresentamos uma análise acerca do ensino da elipse nas escolas.

Ensinando sobre elipse: um desafio a ser desvendado no texto

Em quais perspectivas o Funcionalismo e a LFCU podem contribuir com o ensino de elipse na sala de aula? Para responder a

essa pergunta, buscamos inspiração nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que deliberam que o ensino de linguagem deve conduzir o aluno a “Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem [...]” (Brasil, 1997, p. 27). Como podemos aprender a pensar e falar se não for por intermédio do texto? Esse propósito dos PCN encaixa perfeitamente no que preconiza a teoria adotada por nós e que nos motiva a ensinar a gramática pautada no texto, conduzindo os alunos à percepção de que é no texto, escrito ou falado, que a gramática se realiza, quebrando, com isso, o estereótipo de que português é difícil.

É preciso que o aluno compreenda que o intuito da língua é a comunicação entre os seres, nas mais variadas formas, funções e espaços. Assim, atividades que refletem a língua e a linguagem e sua produção dentro do discurso devem ter espaço garantido no planejamento dos professores e precisam ser significativas para o aluno, tendo em vista que ele precisa desenvolver sua competência linguística a partir do ensino sistematizado que se aprende em sala de aula.

Furtado da Cunha e Tavares (2016) apontam-nos que

A abordagem funcionalista argumenta a favor de uma linguística baseada no uso, considerando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extra-linguística. Acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação dos seus usuários e as gramáticas refletem essas adaptações (Furtado; Tavares, 2016, p. 37).

Nessa lógica, é que defendemos que a relação de forma↔significado das elipses é motivada não somente para estabelecer coesão no texto, mas por tantos outros aspectos selecionados pelo falante e aceitos pelo ouvinte/leitor, admitindo, “[...] pois, a importância do estudo da língua a partir de contextos reais de uso” (Furtado; Bispo; Silva, 2014, p. 84). Esse axioma serve de justificativa para o que advogamos acerca de o ensino de gramática estar voltado para a diversidade dos usos da língua e para a função ocupada pelos termos em cada contexto de ato

comunicativo do aluno, respeitando a multifuncionalidade linguística que qualifica os diversos falares.

Frente aos desafios de se trabalhar gramática no texto, *locus* privilegiado apontado pelos PCN, pelo Funcionalismo e pela LFCU, cumpre-nos refletir acerca do ensino dos componentes gramaticais, nesse caso focando na elipse, nosso objeto. O texto é, certamente, o ponto forte do estudo da elipse, assim como de outros conteúdos, o que exige que o professor faça opções coerentes de vários textos multidimensionais em que haja ocorrência do fenômeno, que verifique a função de cada uma delas dentro da oração e, quiçá, os alunos, percebendo as elipses, classifique-as segundo a categorização proposta neste capítulo.

Toda elipse é dotada de informatividade, nenhuma delas é sem sentido ou vazia. Então, o aluno precisa identificar quais informações subjazem cada uma das elipses, seja na fala ou na escrita. Aqui surge uma excelente oportunidade de se trabalhar a oralidade na sala de aula e provocar um bom debate na classe. O professor, mediador do conhecimento, instiga o aluno à interpretação, a expor seu ponto de vista mediante o que foi lido e mediante também as opiniões dos colegas.

Considerações finais

Compreendemos que a elipse tão carregada de informatividade, cuja iconicidade aponta para diversos fatores e que cumpre, como qualquer outro elemento sintático, sua função dentro da estrutura, referindo-se a um termo mais ou menos saliente (figura e fundo) e obedecendo uma organização estrutural do texto, jamais pode ser utilizada na modalidade oral ou escrita, como se não cumprisse nenhuma função no contexto. Estudar a língua de forma holística, corporificada nos diversos gêneros textuais, percebendo sua maleabilidade aos usos que o falante faz dela encontra eco não só na teoria funcionalista e na Linguística Funcional Centrada no Uso, mas também nos PCN, que, juntos,

fornecem fortes subsídios para o ensino crítico da gramática no espaço escolar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BYBEE, J. **Língua, Uso e Cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016, [2010].

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 48.ed. ver. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FURTADO, da C., M. A. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística** (org.). 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.

FURTADO, da C., M. A.; TAVARES, A. A. Linguística Funcional e o ensino de gramática. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A. TAVARES, A. A. (org.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

FURTADO da C., M. A; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. **Gragoatá**. Niterói, n. 36, p. 80-104, 1. sem. 2014.

GOLDBERG, A. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. **Constructions**: a construction approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E.; PEREK, F. Ellipsis in Construction Grammar. **Oxford Handbooks Online**. Fev. 2019.

HEINE, B. **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, v. 1 p. 17-35.

HEINE, L. Non-coordination-based ellipsis from a Construction Grammar perspective: The case of the coffee construction. **Cognitive Linguistics**. 2011, v. 22: Ed. 1, p. 55-80.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh University Press, 2014, p. 50-73.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. *In*: TRAUGOTT, E. C. (Ed.). **Grammaticalization**. Cambridge University Press; 2nd Revised ed. Edição, 2003.

KOCH, I. G. V. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cad. Est. Ling.** Campinas (15): 73-80. jul./dez. 1988.

ROSÁRIO, I. da C. do. Linguística Funcional Centrada no Uso e Gramática de Construções: hierarquia construcional e domínios gerais. *In*: ROSÁRIO, I. da C. (org.). **Introdução à linguística funcional centrada no uso** [recurso eletrônico]: teoria, método e aplicação. Niterói: Eduff, 2022, p. 128-163.

TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CONSTRUCIONALIZAÇÃO LEXICAL: UM CONTINUUM DA VARIAÇÃO À MUDANÇA LINGUÍSTICA NO NÍVEL SEMÂNTICO

Joedson dos Santos Azevedo
Valéria Viana Sousa

Introdução

Os funcionalistas interessam-se pela língua como ela é e, sobretudo, como ela está funcionando. Isso significa que a visão funcionalista da linguagem leva em consideração a variação linguística e a evolução natural da linguagem, que “é uma atividade sociocultural” (Givón, 1995), reconhecendo que as línguas estão sempre em mudança. Nesse sentido, a gramática é baseada no uso e, assim, focalizada nas funções comunicativas da linguagem e nas maneiras como os falantes constroem significado em situações reais de comunicação. A estrutura gramatical, nesse viés, é moldada pelo uso cotidiano da língua, refletindo a comunicação efetiva entre os falantes (Furtado; Costa; Cezario, 2003).

Tomando como referência esses pressupostos teóricos, neste capítulo, propomo-nos a realizar uma investigação sobre os *multi-words verbs*. Os *multi-word verbs* (MWVs), amplamente conhecidos como *phrasal verbs*, são construções presentes na língua inglesa e, “embora o termo *phrasal verb* pareça ter sido cunhado da primeira metade do século XX, essa construção tem atraído a atenção da linguística nos últimos 300 anos ou mais”¹ (Thim, 2012, p. 1, tradução nossa). Os MWVs são construções constituídas de verbo + partícula (advérbio e/ou preposição) que funcionam como uma unidade lexical (Downing; Locke, 2006; Greebaum *et al.*, 1985).

¹ Cf. original: “Thus, while the term *phrasal verb* appears to be a coinage of the first half of the 20th century, the construction itself has attracted linguistic attention for the last 300 years or so” (Thim, p. 1, 2012).

Essas combinações, conforme Thim “[...] podem ser fortemente polissêmicas: os significados variam, comumente, em um cline de puramente composicional a bastante idiomático”² (2012, p. 11, tradução nossa).

Funcionalmente, os MWVs se comportam de modos sintaticamente diferentes e são divididos em três subcategorias:

(i) *Phrasal Verbs*: construções formadas por verbo + advérbio;

(ii) *Prepositional Verbs*: construções formadas por verbo + preposição;

(iii) *Phrasal-prepositional verbs*: construções formadas por verbo + advérbio + preposição.

De acordo com Gardner e Davies (2007, p. 340), historicamente, linguistas concentraram-se na caracterização e classificação dos *phrasal verbs* fundamentados em considerações sintáticas e semânticas, a saber: substituição de uma única palavra, separabilidade e significados literais *versus* figurativos.

Os (i) *Phrasal verbs* podem ser transitivos ou intransitivos e admitem a característica de separabilidade, exigindo um complemento adjacente ao verbo ou ao advérbio. São comumente informais e idiomáticos, e, portanto, seu significado não pode ser compreendido observando isoladamente um de seus constituintes. Vejamos um exemplo com o *phrasal verb* “look up” (pesquisar, consultar):

(1) *She looked up the information.* (Ela **procurou** a informação)

(2) *She looked the information up.* (Ela **procurou** a informação)

Caso desejássemos analisar separadamente as partes da construção - “look” e “up” - do *phrasal verb* presentes nos exemplos (1) e (2), observaríamos que o verbo “look” tem sentido prototípico de olhar e “up”, na função de advérbio, indica movimento em direção a uma posição, valor, número ou nível superior. O *phrasal*

² Cf. original: Verb-particle combinations may be highly polysemous; quite commonly, the meanings range on a cline from purely compositional to highly idiomatic.

verb em questão poderia ser substituído, então, por outro verbo como “*search*” (pesquisar), “*consult*” (consultar), “*seek*” (procurar) ou “*investigate*” (investigar). Podemos ainda observar a produtividade presente em MWVs nesses exemplos, pois a partícula “*up*” pode ser substituída por outras, gerando, com isso, um novo pareamento com significado diferente, como em “*look after*” (cuidar) e “*look for*” (procurar) nos exemplos (3) e (4) a seguir:

(3) *Can you look after my cat while I'm away?* (Você pode **cuidar** do meu gato enquanto eu estiver fora?);

(4) *I need to look for my keys. I can't find them anywhere.* (Preciso **procurar** minhas chaves. Não consigo encontrá-las em lugar nenhum).

Já os (ii) *Prepositional verbs* são sempre transitivos, com a preposição fixada ao verbo. Requerem um objeto, que vem imediatamente após a preposição, como em “*count on*” (confiar), exemplo (5). A terceira subcategoria, dos (iii) *Phrasal-prepositional verbs* são inseparáveis e, como os *phrasal verbs*, são mais idiomáticos, a exemplo de “*look up to*” (admirar), dado (6):

(5) *We can't count on Mary* (Não podemos confiar em Maria) → *count* (contar) e *on* (sobre, em, no, para);

(6) *Joe looks up to his father.* (Joe admira seu pai) → *look* (olhar), *up* (acima, para cima) e *to* (para, de).

As gramáticas normativas do português brasileiro (PB) não abordam o tema de forma a destacar uma relação de verbo + partícula como os MWVs da LI. O mais próximo que podemos correlacionar está na subcategoria dos *prepositional verbs*, cujo tratamento da regência compreende-se como uma relação de dependência de um verbo transitivo indireto e seu complemento (ex.: “João gosta de chocolate”) se faz necessariamente por meio de uma preposição.

Em se tratando de relações sintáticas estabelecidas por preposições de relação fixa, segundo Cunha e Cintra (2016, p. 574), “[...] o uso associou de tal forma as preposições a determinadas

palavras (ou grupo de palavras), que esses elementos não mais se desvinculam: passam a constituir um todo significativo, uma verdadeira palavra composta”, conforme observamos no exemplo (7):

(7) Então, sigo em frente até **dar com** eles. (Ribeiro, V, 438).

Nesse caso, esvaziam-se de forma profunda a primitiva função relacional e o sentido mesmo da preposição, “[...] vindo a preponderar tanto na organização da frase como no valor significativo o conjunto léxico resultante da fixação da relação sintática preposicional” (Cunha; Cintra, 2016, p. 574). Os autores complementam que, no exemplo (i), em *dar com* (= “topar”), a preposição, fixada ao verbo, “[...] não lhe acrescenta apenas novos matizes conotativos, mas altera-lhe a própria denotação” (Cunha; Cintra, 2016, p. 574).

Ao confrontar a função das preposições com a ocorrência exemplificada anteriormente, percebemos que a preposição *com* não se adequa ao conceito enquanto palavra invariável que relaciona dois termos de uma oração, explicando ou completando o sentido primeiro (antecedente) pelo segundo (consequente) (Cunha; Cintra, 2016), mas torna-se agora “um só léxico”, tendo sofrido um processo de lexicalização, quando uma unidade lexical de várias palavras passa a funcionar como uma única unidade gramatical ou parte do discurso.³

Olhando agora, brevemente, para o PB, afirmamos que também será possível depararmo-nos com ocorrências, a exemplo de: “cair” (verbo lexical de sentido “perder o equilíbrio, levar uma queda”) e “cair fora” (verbo frasal⁴ de sentido “fugir, afastar-se”). Tais ocorrências são tratadas frequentemente como expressões

³ Cf. original: *Biber, Johansson, Leech, Conrad, and Finegan (1999, p. 58-59) argue that lexicalization occurs when a multi-word lexical unit comes to function as a single grammatical unit, or part of speech.*

⁴ Adotaremos aqui a nomenclatura “Verbos Frasais” para tratar dos *multi-word verbs* no PB.

idiomáticas (EI) ou caso de regência pela tradição gramatical, sem um maior aprofundamento nessa relação verbo + partícula.

As pesquisas desenvolvidas sobre MWVs no PB são restritas ao processo de ensino-aprendizagem de LI como Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2). Destacamos aqui a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2018), que analisou as similaridades translinguísticas entre português e inglês focalizando nos MWVs e a percepção de aprendizes de inglês como LE. Segundo Ferreira (2018, p.49), a motivação para a pesquisa se deu ao notar que há “similaridades translinguísticas não apenas entre as categorias, mas também entre *phrasal verbs*⁵ individuais”.

Ferreira (2018) desenvolveu sua pesquisa comparando as construções dos MWVs e as estruturas equivalentes no PB em dicionários que contemplassem a regência verbal desses verbos, a saber: o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (Borba; Longo, 1990), o *Dicionário de Regência Verbal* (Luft, 2009), o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Houaiss et al., 2009) e no *Dicionário Multilíngue de Regência Verbal* (Xatara et al., 2013). Como resultado, o pesquisador apresentou 386 combinações de verbo + partícula que se comportam como os MWVs da LI, resultando em 557 ocorrências nas três subcategorias (*phrasal verbs*, *prepositional verbs* e *phrasal-prepositional verbs*), concluindo que “*phrasal verbs* não só existem em português, como também não parecem ser raros” (Ferreira, 2018, p. 51).

Das teorias pertencentes ao polo funcionalista, lançamos mão de uma abordagem construcional da língua para tratarmos do processo de construcionalização lexical, mecanismo de variação e mudança linguística presente em línguas naturais. Elegemos a Gramática de Construções, tendo como base o diálogo entre o Funcionalismo e Cognitivismo (Brinton; Traugott, 2005; Bybee, 2003; Croft, 2001; Goldberg, 1995; Martelotta, 2011; Traugott; Trousdale, 2013), que contribuem para analisarmos os fenômenos

⁵ Ferreira (2018) adota a nomenclatura *phrasal verbs* para referir-se as três subcategorias de MWVs.

que ocorrem em relações sintagmáticas fixas entre verbo e partícula de modo sistematizado, tencionamos investigar as construções com *multi-word verbs* da LI evidenciadas no PB a exemplo de:

(8) “**dar com**” [V + Prep] = topar, encontrar;

(9) “**cair fora**” [V + Adv] = fugir, escapar;

(10) “**deixar para lá**” [V + Prep + Adv] = esquecer, ignorar.

Diante disso, tencionamos responder neste trabalho: É possível reconhecer um processo de construcionalização lexical em verbos + partícula no PB como os *multi-word verbs* da LI? A hipótese do nosso estudo é que os *multi-word verbs*, virtualmente representados por [V + Prep], [V + Adv] e [V + Adv + Prep], são construções lexicalizadas no PB, em que um componente sintático passou a se comportar como componente lexical acompanhado por uma especialização semântica e, portanto, é fundamental tratá-las de forma autônoma e adequada no português brasileiro.

Temos como objetivo analisar as construções MWV no português brasileiro a partir do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e o *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), à luz da abordagem construcional, contribuindo para o avanço dos estudos linguísticos teóricos sobre relações sintagmáticas entre verbos + preposições e/ou advérbios e fornecendo instrumentos didáticos para o desenvolvimento de propostas de ensino contextualizadas com uma abordagem de ensino funcionalista.

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB (PPGLin-UESB), cujo tema central é a construcionalidade dos conjuntos léxicos de relações fixas de verbo + partícula no PB como os *multi-word verbs* da língua inglesa, uma pesquisa baseada no método de caráter misto (qualitativo e quantitativo) (Cunha Lacerda, 2016).

Neste capítulo, em virtude da extensão própria do gênero, optamos por priorizar o componente de ordem qualitativa — o

referencial teórico-metodológico — capaz de fornecer subsídios para análise das construções compostas por verbo + preposição e/ou advérbio, objetivando uma compreensão mais holística do fenômeno da construcionalização lexical. Por conseguinte, promovemos uma reflexão sobre as contribuições de uma abordagem funcionalista para o ensino de Língua Portuguesa (LP), bem como uma proposta didática baseada em análise linguística, segundo Mendonça (2022), para o ensino da variação e mudança linguística, empregando o objeto abordado como exemplo contextualizado.

A fim de discutirmos as ideias aqui expostas, organizamos este capítulo da seguinte forma: após estas considerações iniciais, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que adotamos na seção referente à metodologia da pesquisa, onde abordamos a Gramática de Construções e conceitos fundamentais relacionados à construção de [V + Prep], [V + Adv] e [V + Adv + Prep], utilizando uma abordagem qualitativa para analisar as ocorrências. Posteriormente, procedemos à análise de construções evidenciando padrões esquemáticos, produtividade e composicionalidade sob a ótica da Gramática de Construções. Na seção prática, ressaltamos as contribuições da abordagem funcionalista-construcional para o entendimento e ensino das construções de MWVs no português brasileiro. Por fim, as nossas considerações finais, seguidas das Referências.

Metodologia de pesquisa

Neste trabalho, para o tratamento da construcionalidade das construções de relação fixa, virtualmente representadas por [V + Prep], [V + Adv] e [V + Adv + Prep] no PB, nossa metodologia se baseará no método de natureza quantitativa, visando a investigar os processos envolvidos na sua formação. Discutiremos as ocorrências das construções com [V + Prep], [V + Adv] e [V + Adv + Prep] fundamentados na teoria da Gramática de Construções,

considerando os fatores linguísticos e extralinguísticos/contextuais da pesquisa.

Gramática de Construções defende o postulado de que a língua é constituída de pareamentos forma-significado, as chamadas construções, organizados em rede (Goldberg, 2006; Langacker, 2008). Defende, ainda, uma relação estreita entre a estrutura da língua e o uso que os falantes fazem dela em contextos reais de comunicação, o que significa dizer que a gramática é moldada pelo uso da língua (Barlow; Kemmer, 2000; Bybee, 2010).

Para Croft (2001, p. 45-46), a unidade básica da gramática é a construção, estabelecida como uma unidade simbólica convencional. O autor apresenta que: “grosso modo, uma construção é uma rotina arraigada (uma unidade), que é geralmente usada na comunidade de fala (convencionalmente) e que envolve um pareamento (simbólico) de forma e significado”⁶. Entende-se por rotina arraigada a sequência ou padrão bem estabelecido e frequentemente usado na linguagem; não apenas uma ocorrência única, mas uma unidade linguística recorrente e reconhecível simbólica, pois uma construção envolve um pareamento de forma (como é expressa na linguagem) e significado (o significado que transmite). A forma e o significado estão ligados simbolicamente, permitindo que os usuários da língua entendam e se comuniquem de forma eficaz. E, por fim, convencional, pois a construção é amplamente adotada e aceita na comunidade de fala; não é uma idiosincrasia pessoal, mas sim uma entidade linguística compartilhada e reconhecida.

Ainda segundo o autor, a construção é constituída da relação interna entre forma e significado e as relações sintáticas instituídas são dependentes dela. A interrelação entre forma e sentido é inerente às construções de tal modo que a forma compreende as

⁶ Cf. original: “Roughly, a construction is an entrenched routine (‘unit’), that is generally used in the speech community (‘conventional’), and involves a pairing of form and meaning (‘symbolic’)” (Croft, 2005, p. 274).

propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas, e o sentido, as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais.

Bybee (2010) apresenta uma definição de construção que reforça os conceitos de rotinização e convencionalização e contribui para compreendermos as construções a que nos dedicamos neste trabalho:

as construções são *chunks* sequenciais (*entrenchamento*) da língua, que são frequentemente usados juntos, algumas vezes apresentam significados especiais ou outras propriedades. Sua convencionalização ocorre através da repetição (Haiman, 1994). As construções são tipicamente esquemáticas; elas vêm com algumas partes fixas e alguns *slots* que podem ser preenchidos com uma categoria de itens definidos semanticamente (Bybee, 2010 p. 36).⁷

A autora também apresenta a construção como o pareamento entre forma e sentido. E, ainda, afirma que são parcialmente esquemáticas, contendo *slots* (*posições*) abertos e fixos preenchidos. A isso, acrescenta que o surgimento de novas construções pauta-se nos modelos exemplares já fixados.

Traugott e Trousdale (2013, p. 1) sintetizam a ideia de construção ao afirmarem que as construções “são unidades em que algum aspecto do signo é tão idiossincrático (Goldberg, 1995) ou tão frequente (Goldberg, 2006) que o signo é armazenado como um pareamento forma-significado na mente do falante”. O todo das construções (de morfemas a padrões mais gerais) de uma língua, representada por uma rede de nós conectados, compõem a *constructicon*. Os autores ainda concebem a “anatomia” das construções em três dimensões, conforme os seguintes exemplos do Quadro 1, adaptados por Rosário e Oliveira (2016) para o português:

⁷ constructions are sequential chunks of language that are conventionally used together and that sometimes have special meanings or other properties. Their conventionalization comes about through repetition (Haiman, 1994). Constructions are typically partially schematic; they come with some fixed parts and some slots that can be filled with a category of semantically defined items (Bybee, 2010, p. 36).

Quadro 1: Dimensões das construções.

Tamanho	Atômica <i>café, -s (pl)</i>	Complexa <i>sei lá, por isso</i>	Intermediária <i>pós-graduação</i>
Especificidade fonológica	Substantiva <i>café, -eiro</i>	Esquemática <i>SV, Sprep</i>	Intermediária <i>Adj -mente</i>
Conceptualização	Conteudista <i>café, SV</i>	Procedural <i>-s (pl), por isso</i>	Intermediária <i>poder (modal)</i>

Fonte: Rosário e Oliveira (2016).

Conforme o apresentado por Traugott e Trousdale (2013), compreendemos que as construções Conjuntos lexicais de relações fixas (**VERBO + X_{PARTÍCULA}**) representados virtualmente por [V + Prep], [V + Adv] e [V + Adv + Prep], se apresentam como complexas (são formadas por mais de um constituinte, comportando-se como *chunks* analisáveis), esquemáticas (pois alto grau de generalidade e abstração) e conteudista (estão mais no campo do léxico que procedural). Os autores afirmam ainda que as construções que compõem a *constructicon* não estão de lados opostos, da gramática e do léxico, mas em um *continuum* ou gradação, sujeitas à mudança.

Para a análise das construções, Traugott e Trousdale (2013) apresentam fatores conceituais são fundamentais para entender como as construções linguísticas evoluem ao longo do tempo e como padrões esquemáticos, produtividade e composicionalidade desempenham um papel na mudança linguística. A esquematicidade refere-se à propriedade de algumas construções linguísticas de serem moldadas por padrões ou esquemas que podem ser aplicados a diferentes contextos. A composicionalidade refere-se à ideia de que o significado de uma construção pode ter a partir do significado de suas partes constituintes. Por fim, a produtividade está relacionada à capacidade de uma construção ser expandida (de slots ou posições esquemáticas) para criar (novas) expressões.

Bybee (2010) afirma que o uso linguístico é governado por processos cognitivos de domínio geral, argumentando que a linguagem não é apenas uma estrutura abstrata, mas está profundamente entrelaçada com a cognição e a experiência

humana. E assim, argumenta que “é no uso que a mudança linguística ocorre [...] ela começa com uma nova representação na mente do falante” (Traugott; Trousdale, 2013, p. 57). Para tanto, os autores apresentam uma definição de construcionalização como um pareamento cujo resultado será a criação (ou combinação) de signos de FORMA_{nova}-SIGNIFICADO_{novo}, criando novos nós na *constructicon*. Esse novo nó, ou construção, é constituído de nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado, homologados, rotinizados na comunidade. Esse processo ocorre de forma gradual e pode ser do tipo gramatical ou lexical.

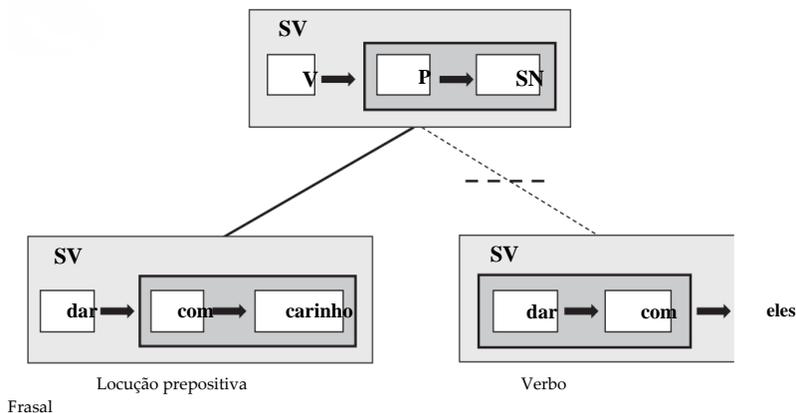
Para Goldberg (2006, p. 5), “todos os níveis da gramática envolvem construções: pareamentos aprendidos de forma com função semântica ou discursiva, incluindo morfemas ou palavras, idiomatismos, padrões sintagmáticos parcialmente preenchidos lexicalmente ou totalmente gerais”. Focalizaremos, neste trabalho, na construcionalização lexical e nos processos cognitivos de representação linguagem na mente do falante (Bybee, 2010) que contemplam elementarmente a construção dos verbos frasais no português brasileiro, a saber: *chunking e composicionalidade*:

Ao sugerirmos que as construções analisadas neste trabalho configuram *chunks* independentes, nos amparados em Bybee (2016). A autora afirma que os *chunks* são formados devido ao processo cognitivo de entrincheiramento, rotinizado na língua, altamente frequente, fazendo com que esse “bloco entrincheirado de construções” seja acessado pelo falante com mais facilidade. Diessel (2023) apresenta um diagrama, por nós adaptado na Figura 1, destacando as construções com verbo + partícula (ou adposição⁸) nas quais Bybee (2007) observou que, embora as preposições sejam geralmente agrupadas com sintagmas nominais, elas também podem se prender a outros elementos. O autor expõe que nos

⁸ P (adposition), notação usada por Diessel (2023). Refere-se a uma classe de palavras que inclui preposições e pós-posições. As adposições são elementos que estabelecem relações sintáticas entre palavras em uma frase, indicando a relação de um termo em relação a outro.

phrasal verbs, as preposições estão associadas ao verbo (a exemplo de “*look after*” = *cuidar*). São *chunks* lexicais não compatíveis com a análise da estrutura frasal canônica de locução prepositiva, o que ele ditentificou ser um *mismatch*⁹ entre partes lexicais e esquemáticas dessas construções. com esse comportamento sintático e aqui e, por exemplo, as preposições estão associadas ao verbo (por exemplo, *cuidar*). Assim como os auxiliares contraídos, os verbos frasais são pedaços lexicais que não são consistentes com a análise da estrutura frasal canônica de frases preposicionais.

Figura 5: Mismatch em construções SV (V+P+SN).



Fonte: Adaptado de Diessel (2023, p. 45).

Na Figura 1, ilustramos o grau de fusão entre verbos e partículas em MWVs no PB e os resultados provocados pelos processos de metaforização e metonimização (ou seja, o desenvolvimento de novos significados, a extensão de tipos de verbos que podem combinar-se com partículas, a modificação de estruturas e a descategorização de partículas, representados agora em FORMA_{nova}-SIGNIFICADO_{novo}). Com base nessa abordagem, compreendemos as construções com o verbo + seguido de partícula

⁹ Para Traugott e Trousdale (2013), o *mismatch* (discrepância, tradução nossa) serve de gatilho para um processo de inovação no desenvolvimento de novos nós e links entre nós na rede construcional.

(advérbio e/ou preposição), brevemente introduzidos nesse recorte de pesquisa, se comportam de modo a formar uma única unidade de análise, um *chunk* autônomo, aproximando-se do polo lexical.

No caso dos *multi-word verbs*, isso significa que alguns podem ser mais idiomáticos e funcionar como uma única unidade semântica, enquanto outros ainda mantêm uma maior transparência entre as partes que os compõem observando a gradiência entre o léxico (conteúdo) e a gramática (procedural). Vejamos exemplos recuperando os exemplos (11), (12) e (13) extraídos dos corpora PPVC e PCVC:

(11) ‘Eu ach’ foi um local que num {INIT} **dei** muito **com** as pessoa sabe? Então eu gost’ muit’ daqui de... desse pessoal’. – E.P.S / PPVC;

(12) ‘Eu gosto mais é do... do jornalzim, agora, quando dá doze hora, ligo logo a televisão pa pegá o jornalzim... e a noite, a mesma coisa, eu assisto a novela assim que tem que ficá acordada, né? Pa tomá [meus] remédio, [tomo] remédio sete hora, tomo remédio oito hora, nove horas, aí, quando dá nove horas oh... deixa a novela e **caí fora**’. - J.P.R.B. / PPVC;

(13) ‘Não, depois de certo tempo ele me ligo me pediu... que era conhecido, né... me pediu desculpa ININT **deix’isso pra lá**, eu peguei e **deixei pra lá**. Porque a parte deles também tem os guia pa... resolvê, né?’ – M.S.S / PPVC.

Aqui, resgatamos o sentido prototípico de cada um dos verbos de forma a demonstrar sua construcionalização em uma FORMA_{nova}-SIGNIFICADO_{novo}. No excerto (11) observamos o verbo *dar* agora em um *chunk*, havendo a possibilidade de *slots* a serem preenchidos nessa construção, cujo sentido produzido foi diferente o apresentado no exemplo (7) oferecido por Cunha e Cintra (2016) onde **dar com** tem valor semântico de topar, encontrar. Em “**dei muito com** as pessoa sabe”, **dar com** tem valor de relacionar ou conviver bem com outrem. No exemplo (12) **cair fora** apresenta sentido idiomático de sair, fugir do local ou situação. A título de comparação, seu sentido fonte pode ser percebido em “O lixo caiu fora do balde” em que o lixo foi de fato ao chão. No último exemplo (13), observamos o verbo frasal **deixar para lá** com sentido idiomático de ignorar, não dar importância.

É devido retomarmos o parágrafo anterior para discutirmos aqui algo característico dos MWVs na LI e podemos apontar como ponto de contraste em relação às EIs. Os MWVs não estão restritos a uma única referência de sentido, ou significação é estável, como Xatara (1998), estudiosa do tema, descreve mais precisamente quando trata da complexidade lexical das EIs. Para ela, as EIs são é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural, melhor descrevendo:

E explicamo-nos sumariamente: lexia complexa porque tem o formato de uma unidade locucional ou frasal; indecomponível porque constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita; conotativa porque sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir da soma de seus elementos sem considerar os significados individuais destes; cristalizada porque sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra (Xatara, 1998, p. 170).

A autora apresenta ainda os estágios de instituição das EIs no léxico. Há dois estágios, segundo ela, o processo de cristalização que as torna estáveis em significação; e a frequência de uso consolidaria o processo de lexicalização, categorizando-as para serem dicionarizadas. Ainda trazemos como contribuição da autora, suas descrições quanto à estrutura das EIs, relativo aos sintagmas verbais (com exemplos da autora):

- Sintagma verbal (V + SN): pagar o pato; pela saco; enterrar o imbigu;
- Sintagma verbal (V + SN + SN): tem caroço nesse angu; tem tatu na toca;
- Sintagma verbal (V+ Prep + SN): tá de bucho cheio; andando como pata choca;

Nesse momento, encerramos a breve discussão teórico-metodológica quanto à construção dos verbos frasais no PB e os fatores de análise que pudemos desenvolver neste capítulo. Buscamos compreender melhor a estrutura interna das construções dos MWVs, bem como seu entorno, correlacionar com o conhecimento linguístico da gramática tradicional e demais vieses

que contribuem de sua perspectiva para compreender melhor essa construção. Daremos sequência com as possíveis contribuições da abordagem funcionalista-construcional da gramática no ensino de língua portuguesa.

Da teoria à prática

“O ensino de gramática constituiu essencialmente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil” (Faraco, 2008, p. 185). Esse “modelo” normativo-prescritivo de ensino da língua materna apresenta regras, conceitos e entidades gramaticais por meio de frases isoladas, exemplos descontextualizados e exercícios repetitivos. Faraco (2008) critica esse normatismo, por condenar como erro as formas que não estão prescritas nos compêndios gramaticais não admitindo a variação e a mudança linguística presentes na língua, reforçando a ideia de um padrão homogêneo e estático.

Apresentamos aqui um caminho didático-pedagógico tratando a língua(gem) na perspectiva funcionalista, no qual o estudo da língua não se resume à análise de sua forma, pois entendemos que “essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação” (Furtado da Cunha; Tavares, 2007, p.14). Assim entendemos que esse aporte teórico confere subsídios para uma educação linguística no ensino de LP, tendo em vista que ele oferece aos alunos a capacidade de usar recursos linguísticos para “produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir o efeito(s) de sentido pretendido(s)” (Travaglia, 2004, p 26).

Tais contribuições, promovidas pelos estudos funcionalistas da linguagem, convergem com a proposta dos então Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que demonstram a introdução do pensamento funcionalista de linguagem, que foram herdadas pelas normativas vigentes (como a BNCC), que, entre outras competências e habilidades, permite ao educando:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (Brasil, 2000, p. 95).

Percebemos, nos PCN, portanto, uma proposta de ensino da LP distanciada do ensino tradicional, no qual o professor trata na sala de aula da variação linguística, os contextos de interação social e adequação da forma à situação de comunicação que será empregada. Afinal, “a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, mas sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação que estão engajadas” (Mendonça, 2022, p. 192).

É importante também confirmarmos a responsabilidade da escola em proporcionar ao aluno um ensino que promova o seu desempenho linguístico. Segundo Faraco (2013), a escola que renova seus modos de ensino da língua padrão contribui na superação dos desafios tradicionalmente enfrentados no Brasil e, também, para a reconstrução do imaginário nacional sobre a língua portuguesa que aqui se fala e se escreve.

Posto isso, tomaremos mão de uma proposta de prática de análise linguística (AL) para o ensino de verbos sob a perspectiva funcionalista. As práticas de AL “são uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (Mendonça, 2022, p. 194). Ademais, destacamos que não se deve excluir o trabalho com a gramática normativa na sala de aula, pois, “não existe língua sem gramática. Nem existe

gramática fora da língua” (Antunes, 2003, p. 23). Porém, uma análise linguística possui objetivos diferentes e, portanto, não usará de forma exclusiva da gramática, buscando classificação e identificação, mas uma reflexão sobre o funcionamento da língua.

Mendonça (2022) propõe três possibilidades de organização das atividades de AL para o Ensino Médio, supondo metas distintas. Elegemos uma de suas propostas e, assim, exemplificamos melhor a aplicação de uma abordagem linguístico-funcionalista dos verbos frasais (idiomáticos) na sala de aula:

Quadro 2 - Práticas de análise linguística na relação com práticas de leitura e de produção.

SEQUÊNCIA DA ATIVIDADE				OBJETIVOS
USO		REFLEXÃO		
Leitura e escuta	Produção de texto orais e escritos	Práticas de AL	Reescrita e refação do texto oral	<p>“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN+, 2002, p. 81), para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).</p>
----->				

Fonte: Mendonça (2022).

As atividades têm por base fazer refletir, como forma de transposição didática, sobre as discussões apresentadas anteriormente apoiando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Ao tomar uma proposta de ensino baseada na AL, haverá sempre a oportunidade de provocar o tema desejado e alinhar aos seus objetivos. Nesta proposta, traçamos como objetivo reconhecimento da variação linguística diamésica/diafásica e adequação linguística através da construção de um corpus falado por meio de entrevistas gravadas com familiares, análise linguística de verbos frasais no português brasileiro e reescrita do texto oral para adequação linguística a

demais contextos sociais. Poderíamos também paralelamente a esse tema, provocar a reflexão quanto a relação de regência e locução prepositiva, por exemplo. É esperado que os alunos reconheçam construções com grau de idiomaticidade como EIs. Todos esses temas podem ser contemplados numa sequência didática de modo que os alunos percebam a riqueza de acontecimentos observáveis na língua.

Prática de Análise Linguística – 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio			
Cód. das Habilidades	Habilidades de Língua Portuguesa	Competências	Campos de Atuação
EM13LP09	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e	Todos os Campos de atuação social
EM13LP10	Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos	

		de qualquer natureza.	
--	--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Frente às inúmeras contribuições da linguística funcional para a reflexão sobre a linguagem e, especificamente, sobre a classe dos verbos, trataremos da prototipia e a construcionalização nos verbos, assunto fundamental para que o objeto seja trabalhado na sala de aula.

Antes de iniciar um estudo aprofundado das classes de palavras, é importante promover o questionamento sobre os aspectos mais gerais da linguagem, como a história e estruturação uma língua. Primeiro surgem termos para nomear objetos e, à medida que os falantes da língua fazem uso repetido desses termos, eles sofrem modificações. Compreender esse processo de construcionalização e, a partir dele, pensar a classe dos verbos.

Ao aplicar a teoria de construcionalização, será necessário conduzir o aluno a compreender que os verbos surgem em seu sentido pleno como significante de ações básicas e reais vividas pelos usuários da língua. Ao passo que esses verbos são usados repetidamente na interação dos falantes, novos sentidos são negociados, afastando-se do seu valor prototípico, ou gramatical, e tornando-se mais abstrato, momento em que será percebido a mudança construcional.

Em USO: leitura e escuta, primeira atividade da sequência didática, os alunos serão convidados a consultar e/ou construir um pequeno *corpus* oral na comunidade a partir de perguntas gravadas e transcritas com a orientação e supervisão do professor. Dando sequência à atividade, em produção de texto orais e escritos, os alunos responderão as mesmas perguntas de forma escrita e oralmente, agora segundo a norma-padrão da língua portuguesa. Havendo cumprido essa etapa de observação e prática da língua em uso e conscientes dos conceitos funcionalistas anteriormente introduzidos, os alunos poderão cumprir a análise linguística.

Em Reflexão: práticas de AL, os alunos serão convidados a refletir o objeto de ensino (aqui elegemos a classe dos verbos), fazendo uso de estratégias como a análise e comparação dos textos estudados, dos *corpora* produzidos, cabendo posterior reescrita para adequação dos textos ao seu objetivo comunicativo; consulta as gramáticas e demais recursos que estiverem ao seu alcance. Perguntas, como as seguintes, podem ser feitas durante a AL:

- Quantas e quais foram ocorrências de verbo + preposição e/ou advérbio você conseguiu perceber no corpus estudado? Em que contexto eles estão presentes?

- Quais dessas ocorrências tratam a construção de forma prototípica?

- Quais dessas ocorrências tratam a construção de forma metafórica?

- Existe algum contexto em que você não utiliza/ utilizaria de modo algum uma dessas formas? Por quê?

- Quais outras palavras de “igual sentido” poderiam substituir as construções “verbo + partícula” encontradas?

- Leia o trecho “x” transcrito e responda: O modo como falamos revela nossa origem, classe social e nível de escolaridade? Explique justificando sua resposta no trecho apresentado.

- Essa forma de falar estaria adequada a qualquer situação? Por quê?

Como extrato e avaliação das atividades de análise linguística pelo viés funcionalista, confiadamente, observaremos uma atitude mais reflexiva e autônoma de estudo da língua, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais críticos e criativos na própria língua. Como Bechara (1998, p.18), acreditamos que "um falante deve ser poliglota em sua própria língua", dominante da norma-padrão, mas também da riqueza de variações características da linguagem.

Considerações finais

Ao explorar a perspectiva funcionalista da linguagem, enfocamos a língua como uma atividade sociocultural em constante evolução. A abordagem funcionalista reconhece a variação linguística e a dinâmica inerente à linguagem, destacando a importância do uso cotidiano na formação da gramática e na construção de significado em contextos reais de comunicação.

No contexto específico dos *multi-word verbs* (MWVs) na língua inglesa, observamos sua complexidade e polissemia. Os MWVs, como *phrasal verbs*, *prepositional verbs* e *phrasal-prepositional verbs*, demonstram a adaptabilidade da língua às necessidades comunicativas dos falantes. A análise funcional revela que essas construções não apenas refletem a gramática baseada no uso, mas também ilustram a riqueza semântica que surge da combinação de verbos com partículas específicas.

Ao trazer a discussão para o PB, percebemos uma lacuna nas gramáticas normativas, que, geralmente, não abordam de maneira detalhada as construções de verbos + partículas. Embora expressões idiomáticas e casos de regência sejam mencionados, a complexidade dos MWVs merece uma análise mais aprofundada.

A pesquisa de Ferreira (2018) destaca a presença significativa de construções semelhantes a *phrasal verbs* no PB, indicando que essas estruturas não são apenas uma peculiaridade do inglês. Isso sugere a necessidade de abordar as construções verbais no PB com uma lente funcionalista, reconhecendo a existência e relevância dessas estruturas lexicalizadas.

Ao adotar a Gramática de Construções como base teórica, exploramos o processo de construcionalização lexical em verbos + partículas no PB. Nossa análise, centrada nos *corpora* do Português Popular e Culto de Vitória da Conquista, visa a contribuir para uma compreensão mais profunda das relações sintagmáticas fixas, enriquecendo os estudos linguísticos teóricos sobre MWVs no PB. Em termos práticos, esta pesquisa também propõe uma abordagem didática funcionalista para o ensino de Língua Portuguesa,

destacando a importância de uma análise linguística contextualizada. A proposta busca, assim, fornecer instrumentos pedagógicos que promovam a compreensão das construções verbais no PB, considerando-as como unidades autônomas e significativas.

Em suma, este trabalho, ainda que um recorte de uma pesquisa maior, tem como objetivo contribuir para a compreensão das construções verbais no PB, enfatizando a necessidade de uma abordagem funcionalista na análise linguística e no ensino de Língua Portuguesa. A investigação também abre caminho para futuras pesquisas que explorem ainda mais a dinâmica das construções verbais em línguas naturais, promovendo uma compreensão mais abrangente da linguagem em uso.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília, 2000.

BYBEE, J. **Frequency of Use and the Organization of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. *In*: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (ed.). **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, p. 602-623.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Cortez, 2016.

CUNHA, L. P. F. A. da; FURTADO, da C. M. A. Gramática de construções: princípios básicos e contribuições. *In: OLIVEIRA, M. R.; CEZÁRIO, M. M. C. (org.). **Funcionalismo linguístico**: diálogos e vertentes*. 1. ed. Niterói: Eduff, 2017, p. 17-46.

CROFT, W. **Radical Construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W. Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar. *In: ÖSTMAN, J.; FRIED, M. (ed.). **Construction Grammars**: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions [Constructional Approaches to Language 3]*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 273-314.

DIESSEL, H. **The Constructicon**. Taxonomies and Networks. Friedrich Schiller. University Jena. Jena, Germany: ed. Cambridge University Press, 2023.

DOWNING, A.; LOCKE, P. **A University Course in English Grammar**. London/New York: Routledge, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **Português**: língua e cultura: língua portuguesa. 1º ano, vol. 1, 3. ed. Curitiba: Base, 2013.

FERREIRA, R. C. **Similaridades translinguísticas entre português e inglês e os phrasal verbs: a percepção de aprendizes de inglês-LE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas - RS, 2018.

FURTADO, da C. M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. Pressupostos fundamentais. *In: FURTADO da C. et al. (org.). **Linguística funcional**: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2003, p. 29-55

FURTADO, da C. M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: Edurfn, 2007.

GARDNER, D.; DAVIES, M. Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 339-359, jun. 2007.

GIVÒN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdã: John Benjamins, 1995.

GOLDBERG, A. **Constructions: a constructional grammar approach to argument structure**. London: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. **Constructions at work**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LACERDA, P. F. A. da C. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. especial, 2016.

LEHMANN, C. New reflections on grammaticalization and lexicalization. *In*: WESCHER, I.; DIEWALD, G. (ed.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002, p. 01-29.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 187-218.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, n. 60, v. 2, p. 233-259, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007/5854>. Acesso em: 07 out. 2023.

THIM, S. **Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and its History**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

XATARA, C. M. **Tipologia das expressões idiomáticas**. Alfa. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

XATARA, C. M. *et al.* **Dicionário Multilíngue de Regência Verbal**. São Paulo: Disal, 2013.

O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA: UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA MUDANÇA

Josiane Santos Moura
Valéria Viana Sousa

Introdução

As línguas sempre serão passíveis de variações, uma vez que, a rigor, os usuários nas suas interações verbais têm necessidades de adequar-se. Movimento perceptível, sobretudo, no decorrer das mudanças de comportamento da sociedade. Esse fato acontece porque a sociedade não permanece estática e, para acompanhar essas mudanças, a língua acaba sendo transformada, de maneira espontânea, natural e gradual dentro do que o sistema linguístico permite.

No Português, tanto quanto em outras línguas, constatamos que os seus falantes utilizam, entre outros elementos linguísticos, variados tipos de verbos ao se referirem aos cinco sentidos. Dependendo em que contexto esses verbos estejam sendo inseridos, tendem a sofrer modificações, como, por exemplo: I) o sentido visão (*ver, enxergar, olhar*); ii) audição (*ouvir, escutar*); iii) tato (*tocar, tatear*); iv) paladar (*saborear, experimentar, desgastar*) e v) olfato (*cheirar, sentir*) (Hengeveld; Sousa; Vendrame; Braga, 2008).

Entre esses verbos que estão relacionados aos sentidos, interessa-nos, na presente pesquisa, o verbo *ver*. No que se refere à etimologia desse verbo, Rost (2002, p.120) discorre que esse verbo é derivado do Latim "videre", que, em seu sentido originário, era usado para apresentar a ação de "avistar", de "perceber pela vista", de "empregar vista", em exemplos: - *Eu avistei de longe Maria*. Na derivação do Latim para o Português Moderno, o verbo *ver* passa a ser usado em um sentido mais concreto, tido como "conhecer ou

perceber pela visão", como em: - *Manoel verificou a quantidade de produto despejado no rio.*

Segundo Rost (2002), além de sua forma prototípica, que, nesse caso, é de percepção visual, o verbo *ver*, apesar de continuar exercendo essa função com o seu sentido mais concreto, assume, também, na língua em uso, traços mais abstratos no momento em que a forma verbal se apresenta como marcador discursivo. Como pode ser observado no exemplo a seguir:

- (01) (O.S) Envio, sim. Vou enviar a última que fiz, ela tá menor.
(A.S.O) Maravilha.
(O.S) Te enviei lá, *viu*? É coisa simples, tu vai ver lá.
(A.S.O) Tomara. Rs. Brigada.¹

No excerto (01), podemos constatar que o informante (O.S) ao perguntar sobre o envio de um trabalho por e-mail, utiliza o verbo *ver* como marcador discursivo no final da sentença, servindo, portanto, para chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que está sendo questionado.

Além da função prototípica do verbo *ver* de percepção visual e da função constatada no exemplo (01), é possível observar que o verbo *ver* na forma do passado indicativo ganha uma função de resposta afirmativa, como, por exemplo, podemos verificar na fala de (A.S.O):

- (02) (O.S) Mas se tiver alguma dúvida, tu me fala? que se eu souber, te ajudo.
(A.S.O) *Viuuuu!* Com certeza te gritarei.²

No excerto (02), observamos que o informante (A.S.O) ao responder o informante (O. S), utiliza o verbo *ver*, como resposta afirmativa ao que foi proposto.

Diferentemente do que prescrevem as Gramáticas Tradicionais, como, por exemplo, na *Nova Gramática no português contemporâneo*, na qual Cunha e Cintra (2017) classificam os

¹ Exemplo retirado do *Corpus* construído pelas pesquisadoras.

² Exemplo retirado do *Corpus* construído pelas pesquisadoras.

advérbios de afirmação como: sim, certamente, efetivamente, realmente etc., o verbo *ver* tem sido registrado, no vernáculo do Português Brasileiro, como uma alternativa de advérbio de afirmação, conforme vimos no excerto (02), no qual o informante responde empregando o *viu*. Inferimos que esse fenômeno ocorre uma vez que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, esses falantes passam a usar essa forma já existente na língua para uma nova construção, possivelmente, ainda mais gramatical. Dessa forma, o *ver* passar a exercer, também, função de resposta afirmativa.

E, para além disso, percebendo, na condição de licencianda em Letras Vernáculas, que as escolas, a rigor, preconizam o ensino de Língua Portuguesa, abordando os conteúdos gramaticais sustentado pelas prescrições gramaticais sem, contudo, observar a língua em uso, o que, de certa forma, parece ser uma análise artificial da língua, propomos uma pesquisa fundamentada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), na qual possamos, quiçá, contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem voltado para a língua em uso. Uma vez que o educador pode atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical desses estudantes, provendo, a partir de situações reais de uso, a experiência desses alunos com a língua em sua multiplicidade.

Dessa forma, criam-se possibilidades de ampliar o conhecimento linguístico, permitindo que os alunos compreendam que podem adequá-lo a diversas situações de uso, seja ela oral ou escrita. Vemos, por conseguinte, que tudo isso tem grande relevância social e acadêmica, haja vista que esta pesquisa possibilitará aos educadores, assim como aos estudiosos da área, estarem em constante análise e reflexão sobre sua ação docente, pois, em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma perspectiva que considera a gramática emergente e dinâmica, a análise das unidades gramaticais deve ser realizada pelos alunos, por meio, primordialmente, de suas múltiplas faces.

Motivados pelo que expomos, para a elaboração desta pesquisa, partimos da seguinte questão-problema: como se dá a abordagem construcional da forma verbal *ver*? E, por conseguinte, o verbo *ver* vincula outros sentidos além do sentido "conhecer e perceber pela visão" nos corpora em análise? Se, sim, o verbo *ver* na função de resposta afirmativa é produtivo?

A partir da questão problema maior levantada nesta pesquisa, hipotetizamos que: a abordagem construcional da forma verbal *ver* acontece por meio dos três domínios: verbo pleno, marcador discursivo e resposta afirmativa. Acreditamos como segunda hipótese que: o verbo *ver* passa por um processo de mudança semântica, na qual o seu sentido é ampliado para além da função primeira de "conhecer ou perceber pela visão"; e, assim, a forma viu, como recorte da Língua Portuguesa em uso, tem sido usada como resposta afirmativa. Além disso, acreditamos que o verbo *ver* como resposta afirmativa possui uma grande produtividade na Língua Portuguesa, quanto utilizada no passado simples.

Constitucionalidade do verbo *ver*

Diante do exposto na *Introdução*, notamos, pois, que o verbo *ver* como verbo de percepção visual é utilizado na Língua Portuguesa de forma distinta pelos falantes com o propósito de suprir as suas necessidades comunicativas nas diversas situações de uso em que está exposto. Diante disso, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar de que forma tem sido utilizado esse verbo e a sua frequência de uso nos *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular e do Português Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (*Whatsapp*), para daí estabelecermos um padrão para essa construção, fundamentados na Linguística Funcional Centrada no Uso.

Para Croft (2001), uma construção advém do pareamento de forma e significado, em que a forma é concebida a partir dos elementos sintáticos, morfológicos e fonológicos; e o significado é constituído por meio dos componentes semânticos, pragmáticos e

discursivo-funcionais. Para o autor, há uma ligação simbólica entre forma e significado, que gera, conseqüentemente, mudanças em um ou nos dois elementos. Ou seja, as construções são unidades simbólicas concebidas pela união de forma e significado, que têm uma representação cognitiva.

Assim Croft (2001), em conformidade com a concepção esquemática proposta pela Gramática de Construções Radical (GCR), apresenta o modelo de representação da estrutura simbólica de uma construção. O linguista argumenta, ainda, que as construções são padrões que constituem um inventário estruturado em cada língua, em uma rede taxonômica, isto é, as construções são conceituadas como nós que compõem essa rede.

A partir do modelo de base construcionista cunhado em 2013, por Traugott e Trousdale, sobre estudos da mudança linguística na perspectiva diacrônica, estudiosos brasileiros, como, por exemplo, membros do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, bem como do Grupo de Pesquisas Conectivos e Conexão de Orações têm feito uso do modelo, o qual mostra-se, até então, de acordo as palavras de Rosário e Lopes (2019, p. 98) “[...] bastante profícuo em nossas análises”. Os autores Rosário e Lopes (2019) evidenciaram a necessidade de haver um modelo de análise de mudança linguística em uma visão construcionista que abarcasse dados sincrônicos e, assim, propuseram mais uma categoria à mudança linguística, intitulado de construcionalidade.

Em síntese, para Rosário e Lopes (2019, p. 98), citando (Diewald, 2002) “[...] a construcionalização é vista como o resultado de micropassos de mudança diacrônica, via neoanálise e/ou analogização, que podem ser atestados pelos estudos de contextos de mudança”. No entanto, a construcionalidade pode ser considerada como uma ligação sincrônica constituída entre construções, ou seja, depende dos seguintes fatores: “[...](i) construção menos esquemática pode ser associada verticalmente a uma ou mais construções duas construções A e B apresentam horizontalmente algum grau de parentesco, ou (ii) uma de natureza mais esquemática” (Rosário; Monclar, 2019, p. 98). Além disso, a

construcionalidade tem em comum os mesmos fatores (composicionalidade, esquematicidade e produtividade) da construcionalização, os quais são fundamentais para o estudo científico na abordagem construcional.

Realizada essa breve apresentação da teoria que utilizaremos como aporte teórico, afirmamos que este trabalho se justifica por buscar desenvolver análises da língua em uso no vernáculo conquistense, contribuindo, assim, para a descrição linguística a respeito de verbo e, em especial, do verbo *ver*. Com essa intenção, neste capítulo, após a Introdução, apresentaremos, em linhas gerais, na seção *Constitucionalidade do verbo ver*, o aporte teórico utilizado para a análise e discussão de dados; na seção *O verbo ver na Tradição Gramatical* e na Tradição Linguística, trouxemos, para melhor compreensão do verbo, a sua prescrição em compêndios da gramática prescritiva e descritiva.

O verbo ver na tradição gramatical e na tradição linguística

Nesta seção, almejando uma maior compreensão sobre o verbo *ver*, apresentaremos como esse verbo tem sido prescrito na Tradição Gramatical e como tem sido descrito na Tradição Linguística. Para tanto, recorreremos a Rocha Lima (2011), Cunha; Cintra (2017); Bechara (2009) e a Neves (1999).

Verbo ver na tradição gramatical

Partirmos para a Tradição Gramatical e, com esse propósito, optamos por verificar como o verbo *ver* está prescrito nos compêndios: *Gramática Normativa da Língua Portuguesa, Moderna Gramática Portuguesa, Nova Gramática do português contemporâneo*. No primeiro compêndio da gramática tradicional analisado, *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de autoria de Rocha Lima (2011), nada foi encontrado referente ao marcador discursivo *viu*. Em contrapartida, referente ao verbo *ver*, encontramos uma

menção, colocando-o como verbo irregular na segunda conjugação, como podemos observar:

Ver

Presente do indicativo: vejo, vês, vê, vemos, vedes, veem.

Preterito perfeito: vi, viste, viu, vimos, vistes, viram.

Preterito mais-que-perfeito: vira, viras, vira, víramos, vireis, viram.

Imperativo afirmativo: vê tu, veja você, vede vós, vejam vocês.

Presente do subjuntivo: veja, vejas, veja, vejamos, vejais, vejam.

Preterito imperfeito: visse, visses, visse, víssemos, vísseis, vissem.

Futuro: vir, vires, vir, virmos, virdes, virem.

Particípio: visto.

Por ele se conjugam os derivados: antever, entrever, prever e rever. (Rocha, 2011, p. 225).

Além disso, Rocha Lima (2011) classifica o verbo *ver* também como de um único particípio irregular, evidenciando que: “[...] Estes verbos (e os respectivos derivados) não conheceram nunca par-ticípio em *-ido*. [...]” (Rocha, 2011, p. 225). Assim, o gramático apresenta os seguintes paradigmas:

abrir — aberto fazer — feito

cobrir — coberto pôr — posto

dizer — dito *ver* — visto

escrever — escrito vir — *vindo*

(Rocha, 2011, p. 216-217, grifo nosso).

Localizamos na *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2017), referências em relação ao verbo *ver* que é classificado por como sendo: “[...] irregular no presente e no pretérito perfeito do indicativo, nas formas deles derivadas, assim como no particípio, que é visto. [...]” (Cunha; Cintra, 2017, p. 450-451).

A respeito dos verbos irregulares, os gramáticos afirmam que são inumeráveis e apresentam sobre o verbo em análise os seguintes dados:

PRESENTE	PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO
vejo	vi	vira
vês	viste	viras
vê	viu	vira
vemos	vimos	víramos
vedes	vistes	víreis
veem	viram	víram

Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 450-451).

Na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009), encontramos também a menção ao *ver* na Conjugação dos verbos irregulares, em conformidade ao que registramos em Rocha Lima (2011).

Apresentado o verbo *ver*, Bechara (2009, p. 232-233) acrescenta que “[...] assim se conjugam antever, entrever, prever e rever. Prover e desprover modelam-se por *ver*, exceto no pretérito perfeito do indicativo e derivados, e particípio, quando se conjugam regularmente. [...]” (Bechara, 2009, p. 232-233).

Com relação aos advérbios com valor de afirmativos, apenas em Cunha e Cintra (2017) encontramos, como exemplos, as formas: *sim, certamente, efetivamente, realmente*. Em Bechara (2009), achamos menção ao verbo *ver* nas conjugações dos verbos irregulares, em que o *viu* é classificado no Pretérito Perfeito Indicativo. Da mesma forma, encontramos, em Rocha Lima (2011), referência ao verbo *ver* classificado como verbo irregular de segunda conjugação.

Em síntese, podemos afirmar que, nas buscas empreendidas nos compêndios gramaticais, encontramos referência ao verbo *ver* em Bechara (2009) e em Rocha Lima (2011), nos quais há uma abordagem sobre a conjugação do verbo. Contudo, com relação aos advérbios de afirmação, apenas constatamos em Cunha e Cintra (2017), mas não encontramos referência alguma ao verbo *ver* com esse propósito, como era de se esperar por ser uma construção da língua em uso.

Verbo ver na tradição linguística

Já nas abordagens linguísticas, encontramos, em Neves (1999) - *Gramática do Português Falado*, uma menção ao *viu*, sendo considerado um marcador, que é classificado por Wolfgang Settekorn (1977), como "[...] 'busca de aprovação discursiva' (BAD)". Neves (1999, p. 229) discorre que "[...] o próprio criador dessa expressão [...] considera que a BAD exerce uma força ilocutória de natureza argumentativa, na medida que 'frisamos proposição asseverada.'" Nessa abordagem, a linguista apresenta a seguinte descrição e interpretação para explicar o fenômeno:

- 1) o falante afirma uma proposição (asserção);
- 2) o falante indica que asserção é considerada como exata/indiscutível/conhecida/certa (caracterização posição exigência de verdade);
- 3) o falante indica que ele leva em conta a caracterização da exigência de validade (caracterização da posição do falante em face da proposição);
- 4) o falante indica que ele parte do fato de que o ouvinte está disposto a aprovar a afirmação e sua própria posição em face da proposição (caracterização do ato de esperar da parte do ouvinte) (Neves, 1999, p. 229).

Em suma, após percorrermos a Tradição Linguística,³ constatamos que, somente em Neves (1999), é mencionado o *viu*. No entanto, ressaltamos que o verbo em análise é classificado como marcador discursivo.

Metodologia

O *corpus* do presente trabalho é formado por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do *Corpus* do Português Popular da Comunidade de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), organizados pelo Grupo de

³ Informamos que procuramos, também, em Perini (2005) - *Gramática Descritiva do Português*, no entanto, não localizamos nada a respeito do verbo *ver*, tampouco do marcador discursivo *viu*.

Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – UESB/ CNPq, Grupo Janus, entre os anos de 2011 a 2015, que tem como responsável, a Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista.

Os informantes desses *corpora* foram estratificados segundo as variáveis:

- sexo: masculino e feminino;
- faixa etária: FE I: 15 a 25 anos; FE II: 26 a 50 anos; FE III: mais de 50 anos;
- grau de escolaridade: Português Popular (sem escolaridade ou com até cinco anos de escolarização) e Português Culto (com mais de 11 anos de escolaridade).

Em função dos resultados investigados não terem sido muito produtivos nos *corpora* de modalidade oral com gênero entrevista, constituímos, por meio da rede social *WhatsApp*, um *corpus* da modalidade escrita. Esse *corpus* é composto por 126 (cento e vinte e seis) *prints* da rede social *WhatsApp* e foi construindo no ano de 2021, a partir de constante observação em conversas cotidianas na *WhatsApp*. Encontramos, portanto, ocorrências com o verbo *ver* em sua forma prototípica, como marcador discursivo e, principalmente, como resposta afirmativa. Essas ocorrências foram registradas por meio de *prints* e, posteriormente, analisadas e contabilizadas.

Para análise desses *corpora*, adotamos uma metodologia de base quantitativa, uma vez que permite a reflexão dos dados, bem como nos auxilia na análise de modo produtivo e eficaz. A pesquisa qualitativa nos ajudará no direcionamento da pesquisa, possibilitando entender, descrever e interpretar os dados. Ao passo que a pesquisa quantitativa nos ajudará para a discussão das hipóteses levantadas, tendo como finalidade mensurar de maneira objetiva e precisa os dados encontrados nos *corpora*.

De posse desse material, constituído com ocorrências do verbo *ver* na modalidade oral (*Corpus* PPVC e *Corpus* PCVC) e na

modalidade escrita (*Whatsapp*), constatamos os seguintes resultados para as Frequência *Token* e Frequência *Type* do verbo.

Tabela 01 - Resultados para as Frequência *Token* e Frequência *Type* do verbo.

Frequência <i>Type</i>	Frequência <i>Token</i>			
	Modalidade Oral		Modalidade Escrita	
	Ocor.	%	Ocor.	%
Prototípico	30	33,3	1	1,52
Marcador Discursivo	59	65,6	18	11,98
Resposta Afirmativa	1	1,1	133	87,5

Fonte: Elaboração própria.

Obtivemos, neste trabalho, na modalidade oral, 30 (trinta) ocorrências (33,3%) do verbo *ver* em sua forma prototípica, 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%) do marcador discursivo *viu* e apenas 01 (uma) ocorrência (1,1%) com função de resposta afirmativa. Enquanto na modalidade escrita, encontramos somente 1 (uma) ocorrência (1,52%) do *ver* em sua forma prototípica, 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) como marcador discursivo e 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%) como resposta afirmativa. Nessas ocorrências, buscamos relacionar os usos com uma transferência semântica de sentido de *ver com os olhos* para outros sentidos nos quais o verbo *ver* se encaminha para a discursivização, ou seja, a mudança semântica ocorre dentro do discurso, ganhando um valor pragmático.

Apresentada a Metodologia desta pesquisa, passemos à análise de dados.

Análise e discussão dos dados

O verbo em análise é um verbo originalmente bitransitivo, uma vez que, apesar de atuar, de modo majoritário, como verbo transitivo direto, pois estabelece regência com o objeto direto, sem a presença de preposições, em frases como: *-Você viu a cara do assaltante?*, pode atuar também como verbo intransitivo, quando a ele é atribuído o sentido de enxergar e de procurar algo, como por

exemplo: - *Aquele senhor não vê; - Os seus livros? Veja ali.* Além disso, pode atuar como verbo transitivo indireto, isso porque para estabelecer regência em que é necessário a preposição em e para com o objeto indireto: - *O que vocês vêem em mim; - A professora disse que ia ver uma atividade mais fácil para mim.*

Assim, a rigor, é recrutado por meio do padrão Vpv(x). Para além desse padrão prototípico da construção, Sambrana (2017, p. 09) traz a representação: Vpv (x)md, admitindo, também, o verbo *ver*, com a função de marcador discursivo, que pode ou não estar acompanhado de advérbio. A autora levou em consideração o modelo hierárquico estabelecido por Traugott e Trousdale (2013), no qual os autores apresentam alguns fatores relevantes para a compreensão da língua como uma rede de construções e esclarecem a metáfora da língua como uma rede, na qual é frequente nas gramáticas de construções.

Traugott e Trousdale (2013) concebem, então, essa rede como sendo constituída pelo conhecimento individual e coletivo em uma comunidade de fala. Portanto, nós e links estão ligados, na rede, por elementos semânticos ou sintáticos e por conhecimentos individuais e partilhados. Consequentemente, a rede é considerada dinâmica, uma vez que novos links e nós são estabelecidos constantemente; enquanto os links estão relacionados com a distância entre componentes familiares, com os conjuntos de propriedades, com graus de força e de efetividade de uma construção.

Portanto, acreditamos que o para além da representação de Sambrana (2017): Vpv (x)md, em que o verbo *ver* exerce função de marcador discursivo. Em nossos *Corpora*, constatamos mais adiante, ainda, que o verbo *ver* passa a ser recrutado também por construções como: - *Suely vou liberar...* - **Viu...** *ai você me libera por que eu preciso saí...* ou seja, exerce função de resposta afirmativa, representado pelo padrão: Vpv.

Utilizamos para a análise dos dados, conforme mencionamos na seção de Metodologia, *corpora* oral e escrito a fim de demonstrar

que o uso do verbo *ver* como resposta afirmativa, nos *corpora* analisados, demonstra uma situação de mudança linguística.

Tabela 2 - Frequência *Type* do *viu* nos *Corpora* PCVC e PPVC.

Frequência <i>Type</i>	Frequência <i>Token</i>
MD	59/60
Resposta Afirmativa	01/60

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3 - Frequência *Token* do MD *viu* nos *corpora* PCVC e PPVC.

Perfil Social	Frequência <i>Token</i> Corpus PCVC	Frequência <i>Token</i> Corpus PPVC
Mulher/FE I	1	-
Mulher/FE II	-	20
Mulher/FE III	5	7
Homem/FE II	-	8
Homem/FE III	5	5
TOTAL	15/16,9%	44/83,1%

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos, a partir da análise das 48 (quarenta e oito) entrevistas que compõem os *Corpora* do PPVC e do PCVC, que o verbo *ver* é utilizado pelos informantes com outras funções além da função/sentido prototípico do verbo. Ao analisarmos a frequência *type* do *viu*, no entanto, observamos que essa construção, nos *corpora* em análise, só possui, entre as 60 (sessenta) ocorrências selecionadas, 1 (uma) ocorrência com a função de resposta afirmativa. Inferimos, a esse respeito, que, por se tratar do gênero entrevista, a realização de resposta afirmativa não é favorecida. Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar que é uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias

I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas.

Em compensação, na nossa análise entre os *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) e *Corpus* da modalidade escrita (rede social WhatsApp), como era esperado, o verbo *ver* foi mais utilizado em sua função de resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade escrita, ou seja, a frequência *type* mais produtiva, com 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%). Em contrapartida na modalidade oral, a frequência *type* mais produtiva foi com a função de marcador discursivo, com 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%). Nessa perspectiva, ancorados no aporte teórico sustentado pela Linguística Funcional Centrada no Uso, com base em Traugott e Trousdale (2013), destacamos um fator de construcionalidade, a produtividade. Segundo a concepção dos autores, a produtividade é entendida como gradiente, tendo em vista que se relaciona à competência de elementos de construção de palavras serem utilizados para produzir novas expressões linguísticas. É destacado, também, pelos autores que a produtividade está relacionada à frequência.

Bybee (2013) reforça a distinção entre a frequência *token*, ou seja, o número de vezes que a mesma unidade ocorre no texto; em relação a frequência *type*, entendida como o número de expressões variadas que determinado item contém. Logo, a produtividade de uma construção está relacionada com a repetição de seus usos, visto que conforme a construção vai sendo usada, maior será a quantidade de instâncias variadas dessa construção e, conseqüentemente, maior sua produtividade.

Assim, entendemos que por se tratar do gênero entrevista, a realização do verbo *ver* resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) não é favorecida, ou seja, se torna menos produtiva em comparação com o *Corpus* da modalidade escrita (WhatsApp), que, neste caso, satisfaz o uso em interação do tipo conversação espontânea.

Em relação ao verbo *ver* em sua função prototípica, fazendo referência ao sentido de percepção visual, de natureza mais concreta, obtivemos 30 (trinta) ocorrências (33,3%) no *Corpus* da modalidade oral e apenas 1 (uma) ocorrência (1,52%) no *Corpus* da modalidade escrita. Mostraremos a seguir dois exemplos extraídos da amostra:

(03) a. DOC: Mais tem pai que alega que criança não tem que... as vezes não tem condição né... de coloca na escola e precisa trabalha pra ajuda em casa... cê acha isso um tipo de exploração... cê acha que hoje os governos... INF: xô li da um exemplo aqui a gente tem um menino que... eu acho assim... a mãe dele trabalhava, por que a mãe dele trabalha na feira ela tem uma barraca na feira ele estuda aqui pela manhã... e a tarde ele via pra feira junto com ele... lá na feira que a gente já viu várias pessoas já viram ele leva todo seu material... (Informante S. S. R. S. do Corpus PCVC)

b. (O. S) Pede à professora pra me adicionar no Classroom, por favor, já enviei e-mail pra ela.

(C.A) Ela já viu e disse que vai te adicionar!

Como podemos notar, nas duas situações, o verbo *ver* é semanticamente concreto, em que algo é percebido pela visão. Funciona, portanto, como verbo pleno, isto é, como predicador de dois lugares, estabelecendo relação entre dois termos argumentais [um indivíduo e a entidade percebida]. Em termos de complementação, nos dois exemplos apresentados, tem-se um caso de percepção do indivíduo, categoria semântica representada pelos termos “várias pessoas”, “o e-mail”. Identificamos, como esquema, nível mais alto, encontra-se a construção Vpv.

Quanto ao subesquema, nível intermediário, *ver(x)* constitui um grupo de subesquemas agrupados pela semântica da base verbal *ver* que contribui para além da função de percepção visual, ou seja, o verbo em seu sentido pleno/concreto, passa a exercer sentidos mais abstratos, como de marcador discursivo, portanto, o subesquema *ver(x)*, sanciona o subesquema *viu*, padrão *ver(☉)*, isto é, o segundo *slot* não pode ser preenchido. Logo, o verbo *ver* como marcador discursivo, tem a função de chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que

está sendo questionado ou discutido, sendo considerado de natureza mais abstrata. Desse modo, foram obtidas 59 ocorrências (65,6%) no *Corpus* oral PPVC e PCVC e no *Corpus* da modalidade escrita, encontramos somente 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) do verbo *ver* com essa função, listamos como exemplo as duas ocorrências a seguir:

(04) a. DOC: É verdade. Cê lembra de algum fato que tenha ocorrido quando cê estudava antes naquela época? Alguma história?

INF: Tem muito tempo. É muito tempo, *viu*?

(Informante M. S.S do *Corpus* PPVC)

b. (C.A) Ja que a gnt n vai ter fonologia, ele podia subir o horário, né? (C. R.) Vou flr c ele.

Viu, GALERA?

Pra gnt ficar livre 16h.

Peloamordedeus.

Em (04.a) o entrevistado se justifica sobre a quantidade de tempo em que havia acontecido algo na época em que estudava e logo após essa afirmativa, o marcador discursivo é usado, assim como em (04.b), pois ao passo que o (C.A) sugere pedir ao professor que suba o horário, pois terão aula vaga, questiona aos colegas se concordam. (C.R), por sua vez, concorda e afirma que irá falar com o professor e usa o marcador discursivo. Nos dois casos, o recrutamento do marcador discursivo é empregado como uma estratégia interacional, que permite que o falante direcione a atenção de seu interlocutor para a proposição, com a intenção de que o interlocutor venha a concordar com o que diz o falante, ou seja, para alcançar esse objetivo.

Em relação ao verbo *ver* como resposta afirmativa, nosso objeto de pesquisa, o verbo *ver* passar a exercer um valor ainda mais abstrato. Conseguimos identificar no *Corpus* oral PPVC e PCVC, apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) com essa função, enquanto no *Corpus* da modalidade escrita, obtivemos 133 ocorrências (87,5%) do verbo *ver* como resposta afirmativa, vejamos a seguir dois exemplos:

(05)a. DOC: como foi lidar com essa situação?
INF: Terrível... de muita briga é muita tristeza...
DOC: Suely vou liberar...
INF: *Viu*... aí você me libera por que eu preciso saí...
(Informante S.S. R.S. do Corpus PCVC)
b. (V.V.S) No 6, vamos colocar 2 pesquisadoras, pq estamos na fase de transição.
A bolsa de Eliane irá para Duda.
(M. E) *Viuuu!!!* Beleza

Percebemos que, em (05.a), o entrevistador impõe a liberação da entrevistada essa, por sua vez, responde afirmativamente empregando o *viu* como resposta, destacando a urgência em terminar a entrevista. Enquanto em (05.b), (V.V.S) ao afirmar que irá colocar duas pesquisadoras, pois estão na fase de transição, e que a bolsa de Eliane passará para Duda, (M.E) responde de forma afirmativa usando o *viu*, neste caso, (M.E) enfatiza ainda mais a construção ao usar três o (u) e três exclamações. Consideramos, portanto, que a microconstrução *viu* - resposta afirmativa, encontra-se no nível mais baixo de hierarquia. Além disso, para todos os fenômenos envolvidos na criação do verbo *ver* como resposta afirmativa, conseguimos especificar em um único *cline* de unidirecionalidade em: verbo pleno, marcador discursivo e, posteriormente, resposta afirmativa.

O marcador discurso *viu* do padrão *ver* (x) é considerado por Sambana (2017, p. 110), como: "[...] cognitivamente mais leve, estruturalmente direto, apoia confirmação de sentidos na negociação, requisitando aprovação imediata do ouvinte [...]". Com isso, acreditamos que em decorrência do marcador discursivo atribuir todas essas características supramencionadas, os falantes acostumados com o uso dessa construção cotidianamente, começam a utilizá-lo, agora, como resposta afirmativa, assim como foi verificado por nós no artigo: *A substituição da palavra sim em respostas afirmativas no português brasileiro: um estudo descritivo para aplicabilidade no ensino de PL2E*, desenvolvida por Ana Rosa de Sá Donadio, em 2017, em que há afirmativas com uso de verbos, ou

seja, há construções em que se repete o próprio verbo da pergunta para dar a resposta afirmativa, sendo considerada essa a afirmativa mais usada.

Considerações finais

Neste trabalho, a partir de pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada Uso, mais especificamente, da abordagem da construcional da mudança, foi possível identificarmos, na fala popular baiana usos que ilustram mudanças semântico-pragmática e categorial do verbo *ver*. Constatamos, então, que, nesse contexto:

I) O verbo *ver* passa a exercer uma nova função diferente da sua prototípica de "*perceber pela vista*" (Rost, 2002, p.120), nos *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular de Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (*Whatsapp*);

II) O processo de mudança linguística em que o verbo *ver* passa começa com o uso do marcador discursivo *viu*, em que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, os falantes passam a usar essa forma para uma construção, possivelmente, ainda mais gramatical e, assim, o *ver* passar a exercer, também, função de resposta afirmativa. Sendo demonstrado através do *clíne*: Verbo Pleno, MD, Resposta Afirmativa.

III) O verbo *ver* como resposta afirmativa *-viu-* é mais produtivo no *Corpus* da modalidade oral PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, com 1 (uma) ocorrência (1,1%). Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências (16,9%) no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar que é

uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas. Diferentemente do *Corpus* da modalidade oral, em que obtivemos apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) do *viu* como resposta afirmativa, no *Corpus* da modalidade escrita (*Whatsapp*), obtivemos 133 ocorrências (87,5%), constatamos, assim, uma alta produtividade do verbo *ver* com essa função/sentindo.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. ver., ampl. e atual conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo** 7. Ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. (Recurso eletrônico).

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOPES, M. G.; ROSÁRIO, I. da C. Contruicionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica. **Revista Soletras**. N. 3., 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2019.36318>

NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROST, C. A. **Olha e veja: multifuncionalidade e variação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, E. R. F.; VENDRAME, V.; HENGEVELD, K.; BRAGA, M. L. **Perception Verbs in Brazilian Portuguese**. Probus (Dordrecht), v. prep., p. 130, 2008.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. Grammatical constructionalization. *In: **Constructionalization and Constructional Changes***, 2013.

ORAÇÕES CONCESSIVAS E ENSINO: UM FENÔMENO SINTÁTICO VARIÁVEL

Maria Alice Linhares Costa
Valéria Viana Sousa
Gessilene Silveira Kanthack

Introdução

Antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a variação linguística ocupava um lugar periférico nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. As discussões geralmente se realizavam sobre variações geográficas de forma anedótica a partir de situações hipotéticas criadas em tirinhas e de fragmentos descontextualizados dos usos reais da língua (Faraco, 2007; Bagno, 2007). Com a publicação do documento norteador, esse cenário tende a mudanças, uma vez que se defende que a língua é um sistema heterogêneo no qual a variação e a mudança linguísticas são fenômenos inerentes a ele e que podem ser observadas em todos os níveis de análise, inclusive no sintático.

Nas aulas de Língua Portuguesa, ao abordar o assunto sintaxe, por exemplo, o estudo recai, a rigor, sobre os períodos simples e composto. No primeiro caso, são realizadas análises das funções sintáticas exercidas pelas palavras dentro das orações; no segundo, por uma questão de grau de (in)dependência sintática, são observadas (i) as relações de sentido estabelecidas entre orações de mesmo nível hierárquico (composto por coordenação) ou (ii) as funções que os constituintes oracionais desempenham em relação a outra oração, chamada de principal (composto por subordinação). Em ambos os casos, a variação sintática não é contemplada, como pudemos comprovar com a análise de quatro

manuais didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental II¹, o que evidencia a necessidade de se desenvolver estratégias para o tratamento da variação linguística em sua complexidade.

A BNCC (Brasil, 2018), ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, considera fundamental a participação dos sujeitos na interação. Em função disso, as escolhas lexicais feitas pelos sujeitos passam a ser foco de análise nas atividades nas salas de aula, ganhando certo destaque. Nesse contexto, a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), nos termos de Rosário e Oliveira (2016), pode contribuir para um ensino efetivo, uma vez que oferece ferramentas que nos permitem, partindo dos usos efetivos da língua, identificar processos e motivações que expliquem (i) a formação de novos padrões de uso; (ii) o aumento/diminuição da produtividade de padrões já existentes; (iii) competição/convivência de padrões alternantes etc.

Diante de tudo isso, fomos motivadas, nesta pesquisa, pelo seguinte questionamento: Se a BNCC (Brasil, 2018) defende que a variação linguística pode ser observada nos diversos níveis de análise, como a escola pode trabalhar o período composto de forma a contemplar os casos de variação? Para elucidar possíveis respostas a essa questão-problema, tomamos como exemplo as orações subordinadas adverbiais concessivas. A partir delas, trazemos algumas ponderações sobre como um conteúdo gramatical pode ser trabalhado sendo considerado um fenômeno sintático variável conforme demonstramos em (1) e (2):

(1)

(a) Ainda insistem em dizer que política e religião não se discutem, mas se alguém não for tentar discutir como vamos construir um pensamento mais crítico e reflexivo que venha a se espalhar? Fica difícil, né? [Eu prefiro

¹ Por uma questão de recorte, não apresentamos, neste trabalho, a análise que fizemos. No entanto, informamos que os livros analisados foram: i) *Português: conexão e uso* (Delmanto; Carvalho, 2018); ii) *Tecendo Linguagens: língua portuguesa - 9º ano* (Oliveira; Araújo, 2018); iii) *Jornadas: novos caminhos* (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022); iv) *Teláris Essencial: Português - 9º ano* (Triconi; Bertin; Marchezi, 2022).

polemizar, *mesmo que venha* com todas as negações que você exemplificou em cada frase de o teu texto]. Insisto em acreditar que nós devemos falar de tudo e ter o direito de sermos encarados com respeito (*Corpus do Português. Web/Dialects*. 20s. Blog. PB).²

(b) Olha, nós moramos em uma grande cidade e eu nunca vi isso por aqui. Já fomos à Berlim, à Munique e à Hamburgo, cidade gigantes mesmo, mas nunca vi nada parecido. [O pessoal aqui, *mesmo vivendo* do governo, anda nos saltos e não deixam a peteca cair não] (*Corpus do Português. Web/Dialects*. 20s. Blog. PB).

Em (1a), a oração subordinada concessiva é introduzida pela locução conjunção *mesmo que* e se apresenta em sua forma desenvolvida, uma vez que o verbo *vir* está expresso na sua forma do presente do subjuntivo *venha*. Já em (2b), a oração se apresenta de forma reduzida, uma vez que além de não apresentar o transpositor³ *que*, o verbo *viver* aparece em sua forma nominal de *vivendo*. Notemos que, embora os manuais didáticos normalmente tratem das orações desenvolvidas e das reduzidas, não as colocam como formas variáveis/alternantes, muito menos refletem sobre os efeitos de sentido que a escolha do falante por uma ou por outra forma traz para a significação geral do texto. Além disso, a variação não se restringe apenas a esse fator, como veremos.

Para fins didáticos, este capítulo está assim organizado: a seção “As concessivas” destina-se à apresentação do nosso objeto de análise à luz da gramática normativa e da gramática descritiva; a seção “A língua é variável” traz algumas considerações evidenciadas na BNCC (Brasil, 2018) sobre a natureza mutável das línguas naturais, bem como pressupostos defendidos pela LFCU; a seção “Metodologia” traz o percurso metodológico seguido; Em “Proposta didática para ensino da variação das concessivas”, são

² A referência dos dados obedece a seguinte notação: Nome do *Corpus*. Aba do *corpus*. Século. Gênero. Idioma.

³ Bechara (2010) opta pelo uso do termo *transpositor* para se referir ao que chamamos normalmente como *conjunção que*, uma vez que é ele que transpõe o que era independente à função sintática substantiva, adjetiva ou adverbial dentro do contexto oracional.

feitas as reflexões e indicações de possíveis caminhos para um tratamento variável do fenômeno gramatical; por fim, apresentamos as nossas Considerações finais e Referências.

As concessivas

Nesta seção, elucidaremos como a gramática normativa, a partir de Rocha Lima (2011), e os estudos linguísticos, com base em Vieira e Faraco (2021), tratam as orações concessivas.

Tradicionalmente, as orações concessivas são abordadas no estudo do período subordinado adverbial, o qual recebe esse nome, conforme Rocha Lima (2011, p.341), pois as orações que o compõem equivalem a um advérbio. Como mencionamos, a tradição reconhece a variação na forma em que elas se apresentam, ora desenvolvida, ora reduzida. Quando desenvolvida, o gramático afirma que são introduzidas por conjunções subordinativas, com exceção das integrantes (específicas das substantivas); quando reduzidas, geralmente, aceitam as formas nominais do verbo. No entanto, não refletem sobre os efeitos de sentido que essas escolhas trazem para a constituição do significado global do texto ou sobre a adequação dessas escolhas com o que o falante pretende dizer.

Aliás, o estudo das subordinadas é focalizado nas subclassificações semânticas com base nas relações que estabelecem, como se essas relações fossem claras em todos os contextos. A concessiva, por exemplo, é aquela introduzida pela conjunção subordinativa concessiva e que expressa “um fato — real, ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste.” (Rocha Lima, 2011, p. 344), conforme (2):

(2) *Irei vê-la, / ainda que chova* (Rocha Lima, 2011, p.344, grifos do autor).

Em (2), o gramático utiliza desse exemplo para demonstrar que a hipótese apresentada na segunda oração (*ainda que chova*) não impedirá que o fato expresso na primeira (*o sujeito irá visitar*

alguém) se concretize, embora pudesse ser um obstáculo que dificultasse a sua consumação. Dessa forma, como o fato expresso na oração principal se realizará, mesmo que a hipótese expressa na oração introduzida pela conjunção *ainda que* se confirme, temos, então, uma concessiva.

Nos estudos linguísticos, há muita crítica em relação à forma como a escola trata do período composto. Vieira e Faraco (2021), por exemplo, destacam que

os materiais didáticos e as aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras costumam ensinar ‘orações subordinadas’ (quando as ensinam) enfatizando a memorização de uma terminologia extensa, confusa e desnecessária tanto à compreensão dos processos de subordinação em si quanto a sua utilidade nas práticas de produção escrita. O resultado disso costuma ser pedagogicamente improdutivo (Vieira; Faraco 2021, p.14-15).

Para escapar à essa herança de um ensino improdutivo, os autores propõem um estudo sintático com base no modelo SVCA (sujeito, verbo, complemento e advérbio). Essa proposta demonstra que as orações subordinadas ocupam, dentro dos períodos, os lugares de constituintes e, assim, um período composto obedece a mesma estrutura de um período simples, com a diferença de que esse tem suas subpartes preenchidas por constituintes simples, enquanto aquele por constituintes oracionais, como demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Modelo SVCA com base em Vieira e Faraco (2021).

Período simples	Sujeito	Verbo	Complemento	Adjunto adverbial
Período composto	Oração subjetiva	----	Oração completiva	Oração adverbial

Fonte: Autoria própria a partir de Vieira e Faraco (2021).

No que diz respeito às orações adverbiais, Vieira e Faraco (2021) afirmam que elas apresentam características sintáticas de adjuntos adverbiais e, por esse motivo, não são uma necessidade

sintática do verbo, o que lhes permitem maior mobilidade no enunciado. Vejamos um exemplo:

(3) (121) Desde que suas ideias não se convertam em discursos de ódio contra a comunidade LGBT, líderes religiosos podem pregar suas convicções (Vieira; Faraco, 2021, p.116).

Em (3), a oração adverbial *desde que suas ideias não se convertam em discursos de ódio contra a comunidade LGBT* aparece anteposta à principal e, por esse motivo, vem separada por vírgula. O que os autores chamam atenção é que, como ilustra o diagrama da Figura 2, a estrutura interna da subordinada equivale a estrutura SVC:

Figura 2 – Diagrama do período composto.



Fonte: Vieira e Faraco (2021, p.117).

O diagrama demonstra que o período é composto, pois é formado por duas orações que apresentam a mesma estrutura interna SVC: uma principal cujo núcleo do predicado é *podem pregar* e uma oração subordinada que apresenta a forma verbal negativa e pronominal *não se convertam*. Essa oração é subordinada, pois depende sintaticamente da sua principal. Como teste, os autores sugerem a leitura individual dessas orações. No caso da subordinada, além de começar com o conectivo, a forma verbal no modo subjuntivo “impede” que a oração possa funcionar sozinha, comprovando, assim, a sua dependência sintática à principal.

Ademais, a subordinada é uma adverbial, pois funciona como um adjunto adverbial adjungido à *líderes religiosos podem pregar suas convicções* estabelecendo uma condição.

Como dito, a vírgula se apresenta como obrigatória, uma vez que há uma alteração da ordem direta SVCA com anteposição da adverbial, resultando na ordem A, SVC. A tradição, ao apresentar a pontuação das adverbiais, apenas menciona que as adverbiais, quando antepostas ou no intercaladas à principal, são separadas por vírgulas. No entanto, Vieira e Faraco (2021) destacam que, quando expresso em forma não oracional, o adjunto adverbial não é separado por vírgula quando na posição final, mas, quando expresso como oração adverbial, a vírgula pode ser usada, conforme (4):

(4) (121-d) Líderes religiosos podem pregar suas convicções, desde que suas ideias não se convertam em discursos de ódio contra a comunidade LGBT (Vieira; Faraco, 2021, p.123, grifos dos autores).

Conforme Vieira e Faraco (2021), a vírgula será obrigatória ou facultativa nas orações subordinadas a depender da semântica da adverbial: quando indicar tempo ou espaço, a vírgula, embora possível, tende a não ser necessária; mas quando indicar condição, ressalva, por exemplo, ela tende à obrigatoriedade.

Até aqui, vimos a forma desenvolvida das adverbiais, uma vez que são introduzidas por um conectivo (locução conjuntiva) que pode (ou não) ser composta por *que* e os verbos nas formas pessoais. Agora, vejamos as formas reduzidas:

(5)
(5a) (126) O ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, quando deu o último voto na sessão, disse que a questão da criminalização da homofobia deveria ser ponto pacífico em pleno século 21 (Vieira; Faraco, 2021, p.134, grifo dos autores).

(5b) (126-a) O ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, ao dar o último voto na sessão, disse que a questão da criminalização da homofobia deveria ser ponto pacífico em pleno século 21 (Vieira; Faraco, 2021, p.134, grifo dos autores).

(5c) (126-b) O ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, **dando o último voto na sessão**, disse que a questão da criminalização da homofobia deveria ser ponto pacífico em pleno século 21 (Vieira; Faraco, 2021, p.134, grifo dos autores).

(5d) (126-c) O ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, **dado o último voto na sessão**, disse que a questão da criminalização da homofobia deveria ser ponto pacífico em pleno século 21 (Vieira; Faraco, 2021, p.135, grifo dos autores).

Para alternar uma desenvolvida em reduzida, os autores apresentam as três formas possíveis: reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de particípio. Quando a oração adverbial é introduzida por uma locução conjuntiva que apresenta o transpositor *que*, os autores destacam que basta retirá-lo e alterar o verbo para sua forma nominal. Quando o conectivo não apresenta o *que*, como em (5a) que a oração é encabeçada por *quando*, a alteração pode se dar com a (i) sua substituição por *ao* e o verbo assume a forma de infinitivo, como em (5b); (ii) sua retirada completa, como em (5c), e o verbo no gerúndio; (iii) retirada total do conectivo e o verbo no particípio, como em (5d).

Sintaticamente, os períodos decorrentes das alterações são distintos. Do ponto de vista semântico, Vieira e Faraco (2021) destacam que os reduzidos de infinitivo e de gerúndio são semelhantes à sua forma desenvolvida. As diferenças são mais de ordem pragmático-discursiva. Os períodos reduzidos de infinitivo, por exemplo, são mais concisos, o que funciona muito bem, por exemplo, em propagandas. Por essa razão, os autores ressaltam que a escolha por uma ou outra forma deve ser feita com base no que for mais eficiente para a comunicação no momento da interação.

Por outro lado, quando se trata de uma alteração pela forma da reduzida de particípio, como em (5d), há uma perda maior do sentido original do período. Enquanto em (5a), (5b) e (5c) dispõe que o último voto na sessão foi dado por Dias Toffoli, em (5d) esse voto pode ter sido dado por outro. Além disso, no primeiro bloco, as ações realizadas pelo Ministro (*dar voto e falar sobre a criminalização*) são postas como concomitante, já em (5d), o *dar voto*

parece ter sido realizado antes da fala sobre o assunto. Assim, como ressaltam Vieira e Faraco “**diferentes nuances de sentido podem ser construídas a partir da redução de uma oração adverbial**” (2021, p.135, grifos dos autores). O que comprova a necessidade de a escola tratar das orações subordinadas adverbiais como um fenômeno sintático variável.

A língua é variável

Já não há mais espaço para se questionar a natureza heterogênea da língua, nem se essa questão deve ou não adentrar o espaço escolar. No entanto, precisamos refletir sobre como tratar esse fenômeno de forma sistematizada que culmine em discussões que contribuam para o desenvolvimento das competências comunicativas e discursivas dos estudantes de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A propósito, essa discussão, embora muito relevante, não é tão nova. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p.19) já mencionam a necessidade de “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. E acrescenta ainda que é preciso “refletir sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que tocam a questão de variação linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (Brasil, 1998, p.59).

Corroborando com essa proposição, a BNCC (Brasil, 2018, p.87) dispõe como competência específica para LP que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos compreendam “a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”. Para alcançar esse objetivo, é necessário, portanto, tratar da natureza variável e mutável da língua nas aulas.

A LFCU, por exemplo, é uma perspectiva que nos oferece mecanismos teórico-metodológicos para tratar da variação e

mudança.⁴ Essa abordagem reconhece que a língua é constituída por construções, pareamentos simbólicos de forma e função, organizadas em rede e que estão disponíveis aos sujeitos para que sejam acessadas e usadas conforme as necessidades comunicativas. Em outras palavras, os usuários, no momento da interação, recorrem a diferentes formas para cumprir dadas funções comunicativas e interacionais possibilitando que ressignificações aconteçam. Dessa forma, defende-se que o *locus* para inovação, alternância/variação e mudança é a interação.

No que tange ao conceito de variação, é válido destacar que o termo cunhado na Sociolinguística Variacionista (cf. Labov, [1972] 2008) é usado para se referir às possibilidades distintas de se dizer a mesma coisa com mesmo valor de verdade. A princípio, esse conceito nos leva a entender que há, na língua, uma sinonímia perfeita, isto é, quando formas diferentes representam o mesmo significado. No entanto, um dos princípios defendidos pela Gramática de Construções e, conseqüentemente, abordada pela LFCU, é o da não-sinonímia (Goldberg, 1995). De acordo com esse princípio, quando duas construções são sintaticamente diferentes, também serão semântica ou pragmaticamente distintas.

E é nessa enseja que Machado Vieira (2016) chama a atenção à tendência de apenas buscar as diferenças entre as variantes, desconsiderando que, em alguns contextos, nos usos efetivos, há certas diferenças que não são identificadas pelos falantes. Oliveira e Lopes (2019) acrescentam que

não podemos negar que haja contextos de neutralização, isto é, situações de discurso em que duas ou mais formas são interpretadas como equivalentes pelo falante, de modo que uma ou outra é passível de ser

⁴ A LFCU é uma perspectiva teórica que, em solo brasileiro, coaduna pressupostos do Funcionalismo Norte-americano, da Linguística Cognitiva, em especial do modelo da Gramática de Construções. Inicialmente, tal perspectiva não se preocupou com o tratamento da alternância/variação na sua agenda, todavia, estudos mais recentes, como Machado Vieira (2016), Machado Vieira e Wiedemer (2020), têm se debruçado sobre essa proposição.

selecionada para a expressão de uma mesma condição de verdade (Oliveira; Lopes, 2019, p. 29).

Assim, reconhece-se que não há sinonímia perfeita, uma vez que duas ou mais construções, enquanto pareamentos convencionalizados de forma e função, não exibem sinonímia perfeita em todas as suas propriedades, mas podem, no uso, funcionar como padrões alternativos que são recrutados, em dado contexto, para cumprir funções semelhantes (Machado Vieira, 2016; Oliveira; Lopes, 2019), como vimos nos exemplos em (5) em que as formas reduzidas em infinitivo e gerúndio funcionam como variáveis alternantes da forma desenvolvida.

Metodologia

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre o esquema construcional [X que Y]_{concessivo} em que o slot X é preenchido por *ainda*, *nem* e *mesmo* formando as microconstruções *ainda que*, *nem que* e *mesmo que*. Em nossas coletas de dados, observamos que essas construções apresentam variações tanto na própria configuração do esquema, a exemplo do *mesmo* em (1), como em questões de alternância por motivações contextuais, o que nos moveu ao questionamento principal deste trabalho, aqui recolocado: Se a BNCC (Brasil, 2018) defende que a variação linguística pode ser observada nos diversos níveis de análise, como a escola pode trabalhar o período composto de forma a contemplar os casos de variação?

Nesse cenário, adotamos um recorte teórico-metodológico e enveredamos pelo seguinte percurso: no primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as concessivas na tradição e em estudos linguísticos, ambos representados por Rocha Lima (2011) e Vieira e Faraco (2021), respectivamente. Posteriormente, analisamos quatro livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de verificarmos o tipo de tratamento dado ao objeto em questão. Após identificarmos as lacunas,

passamos a refletir, em uma terceira etapa, como a teoria por nós utilizadas pode contribuir para o ensino, a fim de apresentar possíveis pontos de partidas a serem seguidos pelos professores.

Proposta didática para ensino da variação das concessivas

Após a compreensão de que é preciso tratar da variação linguística nos diferentes níveis conforme proposto pela BNCC (Brasil, 2018), apresentamos, nesta seção, caminhos possíveis para fazê-lo tomando como exemplo o ensino das orações concessivas. Como o objetivo maior das aulas de língua portuguesa é desenvolver as competências comunicativas e discursivas, práticas de leitura e produção de texto são fundamentais e, conseqüentemente, o texto passa a ser ponto de partida e ponto de chegada nas aulas (Antunes, 2007).

Entretanto, como bem sinalizam Rosário e Lopes (2021, p. 30, grifos dos autores), “essa postura nos levou a dois extremos: à falta de sistematização no ensino de **gramática normativa e teórica** e à diminuição de atividades que visam à fixação/consolidação de conteúdos gramaticais”. Percebemos que adotar uma prática pedagógica que se instaure no ponto de equilíbrio entre esses dois extremos é um grande desafio, mas pode ser alcançada por meio de uma abordagem a partir de atividades no eixo-reflexão-uso nas quais

a aprendizagem da língua se dá de maneira indutiva, em que os alunos devem abstrair os padrões do uso linguístico (isto é, a gramática) a partir da leitura de textos de natureza variada e ser capazes de empregá-los em seus próprios textos, em observância às características do gênero-alvo e às suas próprias intenções comunicativas (Rosário; Lopes, 2021, p.31).

Cabe, assim, ao professor, pensar atividades que possibilitem aos alunos refletir sobre o funcionamento da língua através dos usos efetivos, bem como dominar a norma culta. Isso significa que o estudo sistemático deve ser realizado por leitura e produção de textos variados a fim de permitir que os alunos compreendam

como utilizar adequadamente as estruturas linguísticas disponíveis no sistema.

A nossa proposta, pensada para turma do 9º ano do Fundamental II, é que o conteúdo gramatical seja trabalhado a partir de uma estrutura didática que vise a responder três perguntas principais: i) o que é o pensamento concessivo?; ii) como a concessividade pode ser estruturalmente codificada?; iii) os conectivos concessivos são variáveis em todos os contextos?

Assim, a nossa proposta, dividida em quatro etapas⁵, sinaliza que, ao elaborar as atividades, o professor deva ter claro: i) qual o seu público; ii) qual o gênero textual a ser trabalhado; iii) qual o foco de análise; iv) e, por fim, que em todas as questões é preciso explorar os efeitos de sentido dos mecanismos linguísticos usados.

Na primeira etapa, *sondagem*, o professor deve mapear o conhecimento prévio dos alunos sobre as construções concessivas sem utilizar a nomenclatura técnica. Uma sugestão é levar memes em que tais construções aparecem e questioná-los sobre características do gênero e de seu contexto de produção, para que eles compreendam que, assim como qualquer outro gênero, o meme apresenta uma estrutura mais ou menos estável e que, muitas vezes, a alteração da ordem pode ocasionar no não entendimento do meme ou impedindo a construção do humor. Após isso, deve-se questionar sobre as circunstâncias que as subordinadas acrescentam ao texto, refletindo se a sua retirada ou sua alteração para um sintagma adverbial simples alteraria o sentido do texto.

Na segunda etapa, *tratamento das concessivas*, espera-se que os alunos compreendam o funcionamento das adverbiais em contextos reais de uso, buscando analisar os efeitos de uso decorrentes das escolhas de itens linguísticos, bem como da posição sintática na frase. Nesse momento, a nomenclatura técnica deve ser utilizada e a nossa sugestão é que, seja individual, duplas ou em pequenos grupos, os alunos assumam o perfil de pesquisador. O

⁵ Nossa proposta foi elaborada a partir de Bispo e Silva (2020).

professor, então, deve orientá-los a procurar, nos mais diferentes lugares, exemplos de orações que apresentem semelhante circunstância que observaram nos memes na etapa anterior.

Após a coleta, os alunos deverão levar hipóteses sobre tais usos e verificar quais foram as estruturas utilizadas pelos falantes para expressar a concessividade. Entre as questões que eles devem responder sugerimos: i) sobre o texto: Qual o gênero? Quem o produziu? Pra quem produziu? Qual o contexto sócio-histórico? Qual o tipo de linguagem? Qual o propósito desse texto?; ii) sobre as concessivas: por que o produtor faz uso da concessiva no texto? Qual conectivo utilizado? A forma é desenvolvida ou reduzida? Qual a hipótese para a escolha de uma forma ou de outra? Se alternamos a forma, há mudança no sentido do texto? A alternância do conectivo é possível? Quais os efeitos de sentidos esses mecanismos provocam no texto? Elas aparecem no início, no meio ou no final do período? Quais são os elementos que as compõem? Há semelhanças e diferenças de forma e de sentido entre elas? Por fim, deve-se nomear e conceituar esse tipo de estrutura conforme a gramática normativa. Ao final, os alunos devem compartilhar com a turma as hipóteses levantadas.

Na terceira etapa, *sistematização*, os alunos devem realizar um mapa conceitual a partir das conclusões às quais chegaram na etapa anterior, tendo como norte os seguintes questionamentos: O que é subordinação? O que é uma oração subordinada adverbial concessiva? Como as concessivas contribuem para a construção da argumentação do texto? Quais os efeitos de sentido provocam no texto? Em quais contextos aparecem mais desenvolvidas, em quais mais reduzidas? Em todos os contextos são variantes alternantes? Quando uma forma é mais adequada pragmaticamente ao contexto de uso que outra?

Na quarta e última etapa, *atividade final*, os alunos devem receber uma proposta contextualizada de produção textual com orientações para a produção de uma reportagem sobre um assunto em voga na comunidade escolar. Caso a turma não tenha tido contato ainda com o gênero em questão, eles deverão receber um

exemplo real de reportagem, antes da produção, para que compreendam a estrutura do texto a partir de uma atividade de análise. Ressaltamos que a contextualização da proposta deve ser feita de forma as condições de produção: Qual público destinado? Qual o assunto? Qual veículo de divulgação? O objetivo desta atividade é acompanhar a construção do conhecimento e o andamento do desenvolvimento da competência dos alunos. Sugerimos a reportagem por ser um texto argumentativo, o que torna propício o uso das concessivas.

Esperamos que, com essas atividades, os alunos, durante as atividades linguísticas e epilinguísticas, recorram à metalinguística, para refletir sobre o funcionamento das construções. Acreditamos que a proposta segue *uso > reflexão > uso*, uma vez que parte do texto e nele se encerra.

Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos discutir sobre o tratamento da variação nas aulas de Língua Portuguesa no nível da sintaxe por meio das orações concessivas. Nossos esforços são decorrentes da necessidade de ilustrar caminhos para que a gramática seja trabalhada na sala de aula de forma a proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativas e discursivas dos alunos, bem como de atender a objetivos claros presentes nos documentos orientadores PCNs (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018).

A variação, que outrora ocupara lugar periférico em relação aos demais conteúdos gramaticais, agora aparece em destaque na BNCC (Brasil, 2018). Por isso, nosso intuito foi demonstrar como um conteúdo sintático, como a subordinação adverbial, pode ser tratado como um fenômeno variável, já que, nos contextos de usos, observamos que as orações concessivas variam: i) na forma em que aparecem (reduzida e desenvolvida); ii) na posição (início, intercalada e final); iii) quanto ao conectivo que as encabeça.

Referências

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

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2010.

BISPO, E. B.; SILVA, L. M. da. Abordagem funcionalista da oração adjetiva: uma intervenção pedagógica no ensino fundamental. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2018.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. Rev. Técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Ed. Cortez, [2010] 2016.

CROFT, W. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial. Ponta Grossa- PR: UEPG, 2007.

GOLDBERG, A. **Constructions**: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, [1972], 2008.

MACHADO, M. dos S. V. Variação e mudança na descrição construcional: complexos verbo-nominais. **Linguística**. Vol. Especial, p. 152-170, 2016.

MACHADO, M. dos S. V; WIEDEMER, M. L. A variação no modelo construcionista da Linguística Funcional-Cognitiva. *In*: BRESCANCINI, C. R.; MONARETTO, V. N. de O. (org.). **Sociolinguística no Brasil**: textos selecionados. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2020, p. 265-304.

OLIVEIRA, M. R. de; LOPES, M. G. Desafios teóricos e empíricos na Linguística Funcional Centrada no Uso. **Odisseia**, Natal, RN, v. 4. Esp., p. 22-40, 2019.

ROCHA, L. C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROSÁRIO, I. da C. do; OLIVEIRA, M. R. de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, Revista de Linguística, v. 60, n. 2, p. 233-259, 2016.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. Subordinação de orações. **Escrever na universidade**: gramática da subordinação. São Paulo: Parábola, 2021.

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS SOB A PERSPECTIVA DE ATIVIDADES EPI/METALINGUÍSTICAS

Eduardo de Araújo Netto
Luciana Matos de Sousa Silva
Mariene Silva Pedreira
Valeria Viana Sousa

Introdução

O Livro Didático (LD) tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, tendo em vista que constitui um instrumento de apoio de suma importância para a ação docente. É reconhecido, assim, que o LD assume um papel significativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2020), a escolha dos livros e materiais didáticos ocorre por meio de um longo e criterioso processo de avaliação sob a coordenação do MEC. A avaliação do material didático inscrito é realizada, primeiramente, por uma equipe qualificada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e Superior, constituída pelo MEC, e a escolha do LD é feita, posteriormente, pelos professores nas unidades escolares. Cabe salientar que, de um total de 17 (dezesete) obras inscritas, somente 6 (seis) foram aprovadas na última edição do programa, tendo em vista a proposta pedagógica das coleções

A escolha do material analisado nesta pesquisa justifica-se, portanto, pelo fato de que a Coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (i) foi uma das coleções aprovadas pelo PNLD e (ii) e adotada por algumas escolas da Rede Pública de Vitória da Conquista, Monte Santo e Tanhaçu, cidades do interior do estado da Bahia, onde os pesquisadores exercem funções docentes. Ademais, visto ser um campo de pesquisa ainda pouco explorado, optamos por analisar atividades metalinguísticas e

epilinguísticas nas perspectivas do ensino de variação linguística com o objetivo de investigar em que tipo de atividade (meta ou epilinguística) o estudo sobre a variação linguística está centrado no livro didático. Para tanto, tivemos o amparo do aporte teórico de Franchi (1988), Bagno (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Neves (2020), bem como realizamos consulta aos documentos Brasil (1998) e Brasil (2017).

Nesse sentido, fomos motivados pela seguinte questão problema: O estudo sobre variação, no livro didático, concorre para a presença de atividades que tenham o foco na metalinguagem ou esse assunto é abordado por meio de atividades epilinguísticas? Tendo em vista a essa pergunta, levantamos duas hipóteses: (i) o livro didático trata com maior frequência as questões metalinguísticas, sobrando pouco espaço para uma abordagem epilinguística, embora o campo da variação seja fértil para questões de natureza epilinguística; (ii) os autores de manuais defendem uma concepção de ensino da língua em uma perspectiva sociolinguística, contudo os estudos de variação têm pouco espaço no livro didático.

Sob essa ótica, o nosso objetivo foi investigar em que tipo de atividade (meta ou epilinguística) o estudo sobre variação linguística está centrado no livro didático. Como objetivos específicos, elencamos: (i) analisar o(s) capítulos referentes à variação linguística nos livros didáticos da coleção escolhida; (ii) verificar a ocorrência de atividades metalinguísticas e epilinguísticas que estão presentes nos capítulos em que o tema aparece; (iii) investigar se há a prevalência de um estudo sobre o outro e, por fim; (iv) realizar uma discussão sobre o que a análise do material nos sinaliza acerca das possibilidades de intervenção didático-pedagógica no ensino da língua materna.

A fim de atender ao propósito exposto, este capítulo foi organizado com a seguinte estrutura: além desta *Introdução*, na qual contextualizamos brevemente objeto da pesquisa; temos as seções de *Metodologia e Discussão dos resultados da pesquisa*, na qual apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na

investigação e realizamos a análise e discussão dos dados obtidos nos LD; e, por fim, *Considerações finais*, seguidas das *Referências*.

Metodologia e discussão dos resultados

Nesta seção, inicialmente, apresentamos questões de ordem metodológica relacionadas à investigação que realizamos e, posteriormente, trazemos a análise e discussão dos dados.

Metodologia

O estudo em foco trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa e qualitativa. O *corpus* da pesquisa foi obtido a partir da análise da coleção intitulada *Se liga na língua*, nos volumes do 6º ao 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. A escolha da obra deve-se ao fato de que esta foi uma das coleções aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2020, e foi a coleção escolhida pelos professores das escolas da Rede Municipal de Monte Santo, Tanhaçu e em algumas escolas de Vitória da Conquista - cidades do interior da Bahia – em que os professores pesquisadores atuam.

O estudo foi constituído pela análise das atividades contidas nos manuais, na seção intitulada “Mais da Língua”, na qual os autores abordam o tema variação linguística (VL), ora de forma mais aprofundada, como no manual do 6º ano, ora com recortes sobre alguns fenômenos linguísticos, nos manuais das outras séries.

O caráter quantitativo da pesquisa foi constituído por atividades relacionadas à VL, extraídas, na íntegra, dos quatro volumes da coleção. Já o qualitativo foi demonstrado por meio do *corpus* selecionado, tendo em vista a descrição e categorização das atividades em epi/metalinguísticas. Os dados obtidos, a partir das questões de cada um dos volumes, foram descritos, explicitados e comentados ao longo da discussão. Para sistematização dos dados, elaboramos gráficos com os percentuais

de atividades epi/metalinguísticos nos quatro volumes da coleção, da qual foram analisadas 164 (cento e sessenta e quatro) atividades.

Análise e discussão dos resultados da pesquisa

A coleção denominada *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, da autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela Editora Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental, está dividida em 4 volumes, cada um com 08 (oito) capítulos e apresenta uma diversidade de gêneros textuais. Em cada capítulo, é trabalhado um gênero específico. As práticas de linguagem se organizam em leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os conceitos sobre questões gramaticais, a rigor, são dispostos de modo breve, o que sugere uma preocupação maior dos autores com a prática de atividades.

A fim de alcançarmos o objetivo da pesquisa, consultamos os compêndios do 6º ao 9º ano, desde o sumário. Começamos identificando a concepção de linguagem considerada na coleção e, já na introdução do manual do professor, os autores enfatizam que buscam trazer para o aluno atividades numa perspectiva sociointeracionista e com metodologia construtivo-reflexiva (Ormundo, 2008). A linguagem é, então, compreendida como um processo de interação que se faz e se refaz com o outro.

Em geral, a coleção aborda a variação linguística de forma positiva, uma vez que traz atividades que consideram a língua em uso e apresenta um percentual significativo na abordagem de questões epilinguísticas, embora o espaço para a variação seja ainda limitado. Podemos dizer que a coleção traz mudanças significativas quanto a abordagem de atividades que propiciam uma reflexão da língua em funcionamento.

A começar pelo compêndio do 6º ano, destacamos a seção “Mais da Língua”, na qual as atividades propostas convidam o aluno a refletir sobre a questão da gramaticalidade da língua, ou seja, a forma como combinamos palavras e frases para expressar o pensamento. Essa seção aparece no segundo capítulo com o intuito

de estudar variação linguística. Vejamos, a seguir, um exemplo de atividade destinada à análise da linguagem de um anúncio publicitário moçambicano, cujo objetivo é que o aluno reflita sobre as semelhanças e diferenças entre o Português utilizado no Brasil e em Moçambique.

Você já viu um anúncio publicitário de outro país? Acha que conseguiria ler um que tenha sido publicado em Moçambique, por exemplo? Tente fazer essa experiência. Os moçambicanos, assim como os brasileiros, falam a língua portuguesa.

Agora, responda a estas questões.

1 Esse anúncio faz parte de uma campanha que incentiva os moçambicanos a aproveitar o verão. Que elementos da imagem relacionam essa estação à sensação de bem-estar e descontração?

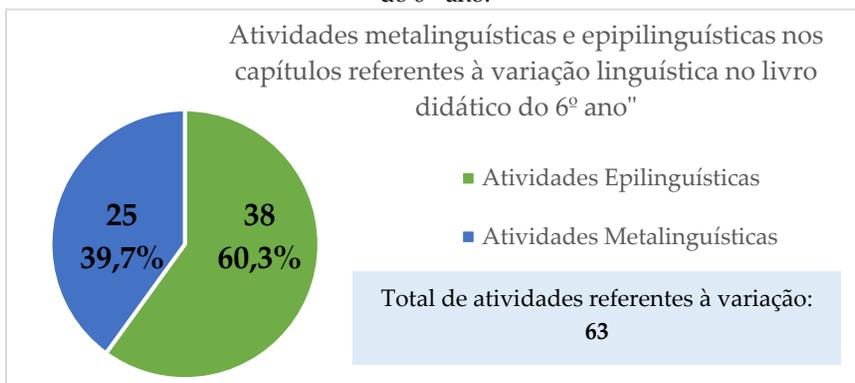
2 De que modo a sensação de calor, característica do verão, é representada na imagem? E no título da campanha “Verão Amarelo”?

3 Em “Malta reunida”, que aparece em destaque, ocorre uma palavra que praticamente não é usada no Brasil. Você conseguiu deduzir seu sentido? Como fez isso?

4 Suponha que essa campanha também fosse veiculada no Brasil. Que adaptações você faria no texto para que ficasse de acordo com a linguagem que os brasileiros costumam usar? Reescreva as frases no caderno (Ormundo, 2018, p. 63).

Nessa atividade, são apresentadas quatro questões, duas delas voltadas à leitura da imagem e duas que se referem a comparar e a relacionar as formas do Português, inserindo-se, assim, no âmbito da metalinguagem. Em outras atividades apresentadas nesta seção, aparecem questões com propostas semelhantes a essa, as quais buscam uma reflexão sobre a variedade geográfica, histórica, social e estilística, a partir da leitura de vários gêneros textuais, principalmente do cartum e da tirinha, em que os alunos são instigados a refletir, epilinguisticamente, sobre os fatores que influenciam a variação da língua. No Gráfico 01, a seguir, mostramos as ocorrências de atividades metalinguísticas e epilinguísticas referentes à variação nesse compêndio.

Gráfico 01- Ocorrências de atividades metalinguísticas e epilinguísticas no livro do 6º ano.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2021).

No volume do 6º ano, do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, analisamos 63 (sessenta e três) questões sobre variação linguística. Como mostra o Gráfico 01, consideramos que 39,7%, 25 (vinte e cinco), dessas questões são metalinguísticas e 60,3%, 38 (trinta e oito), são epilinguísticas. Com esse resultado, em relação ao quantitativo de atividades sobre variação, o livro abordou com maior frequência atividades epilinguísticas, o que refuta a nossas hipóteses de que os livros didáticos dão mais espaço para a abordagem de atividades metalinguísticas. No entanto o quantitativo de questões analisadas que tratam da variação confirma a hipótese de que os estudos sobre variação têm pouco espaço nos livros didáticos, embora defendam uma concepção de língua na perspectiva sociolinguística.

No livro destinado aos estudantes do 7º ano, o trabalho com a variação linguística, de forma geral, conduz o aluno à reflexão sobre as variedades da Língua Portuguesa do Brasil e seus fenômenos linguísticos, por meio de memes e gifs, dois gêneros digitais conhecidos dos alunos, além de tirinhas, entrevistas e textos multimodais. Assim como no módulo do 6º ano, as atividades sobre variação linguística são abordadas na seção “Mais da Língua”, na qual os autores trazem recortes teóricos breves, com o propósito de

propiciarem o resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre os fenômenos linguísticos em estudo.

Observemos um exemplo de atividade proposta a partir do gênero entrevista. Nessa proposta, uma repórter de uma determinada emissora entrevista um especialista em educação financeira. A atividade possui 6 (seis) questões, sendo que as 4 (quatro) primeiras referem-se às reflexões sobre os elementos textuais. Concentramo-nos, aqui, nas questões 5 e 6, como podemos conferir a seguir:

5. Observe a organização das falas na entrevista.
 - a) A entrevistadora não interrompeu as respostas do entrevistado. Por que é importante que ela tenha agido dessa maneira?
 - b) Em um diálogo informal, como um bate-papo, o momento de cada falante é sempre respeitado? Explique sua resposta.
 - c) Observe a disposição dos elementos do cenário no local da entrevista e as roupas dos interlocutores. Esses dois aspectos indicam uma situação de comunicação formal? Por quê?
6. Reflita, agora, sobre as respostas dadas pelo entrevistado.
 - e) Nessas respostas, o especialista empregou linguagem própria da área de finanças ou vocabulário comum?
 - f) Por que fez essa opção? (Ormundo, 2018, p. 60-61).

Percebemos que, nas questões propostas, os alunos são orientados a observar a organização das falas na entrevista e as respostas do entrevistado e, assim, a refletir sobre a situação comunicativa que envolve um diálogo informal, como um bate-papo, se o momento de cada falante é sempre respeitado ou se o especialista empregou linguagem própria da área de finanças ou, ainda, se o vocabulário é comum e por qual motivo fez essa opção. Convém destacarmos, ainda, como exposto no LD em estudo, que diferentemente de um bate-papo, que é um diálogo informal, a entrevista é uma comunicação pública, que chega a muitas pessoas e, por esse motivo, os interlocutores devem apresentar informações completas e acessíveis, em linguagem adequada ao tema e ao público-alvo.

Ainda, conforme sugestão dos autores da referida coleção, abordada em um boxe específico, pode-se comentar com os alunos, nessa atividade, as particularidades do gênero, tais como situações de interação face a face, com troca de turnos que, normalmente, exigem um planejamento mais rápido da fala, podendo resultar em um monitoramento imperfeito da língua. No entanto nenhum falante deve ser censurado em razão da variedade linguística que emprega, mas é interessante que possa apropriar-se de construções mais adequadas às situações de fala formais, como a que foi abordada.

Nesse sentido, cabe salientar um dos contínuos da variação, proposto por Bortoni-Ricardo (2005), que é a monitoração estilística, ou seja, a depender do contexto pode-se fazer uso de uma linguagem mais ou menos monitorada. Percebemos, assim, que os autores do LD consideraram alguns aspectos que vão ao encontro aos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2005, p. 201) quando aponta que, “[...] em ambientes de aprendizagem da língua materna se justapõem o dialeto dos alunos e a variedade usada nos estilos monitorados da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral”. Consideramos que trata-se, portanto, de questões que privilegiam a epilinguagem, uma vez que levam à reflexão sobre a variedade entre formalidade e informalidade, oralidade e escrita, voltadas para o próprio interior da atividade linguística em que se realiza.

Nesse outro exemplo de atividade no livro do 7º ano, o texto utilizado foi um meme, gênero muito frequente nas redes sociais, que mescla linguagem verbal e não-verbal, como apresentamos a seguir:

Leia este meme.



1. Qual palavra mostra que o texto foi escrito de acordo com a modalidade falada?
2. Quais características do objeto chuveiro velho são citadas?
3. A referência a tais características serve à intenção de mostrar um comportamento. Qual?
4. Como o personagem confirma esse comportamento?
5. Em que tipo de contexto você imagina que esse meme poderia ser enviado? (Ormundo, 2018, p. 266).

Nesse exemplo, solicita-se ao aluno que mostre qual palavra do texto foi escrita conforme a modalidade falada, seguido de outras questões relacionadas à construção de sentido, a partir de inferências sobre algumas expressões, e a relação dessas com o comportamento das pessoas. Sugere-se, ainda, que o aluno identifique em qual tipo de contexto esse meme poderia ser veiculado.

A partir desta análise, percebemos que, ao abordarem o fenômeno da VL, os autores não privilegiam as variedades mais prestigiadas, em detrimento das variedades estigmatizadas. Pelo contrário, consideram as variantes que circulam diariamente em gêneros discursivos e contextos diversos ao longo da obra, enfatizando a necessidade da adequação linguística ao contexto, corroborando com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando apresenta, em uma das competências de Língua Portuguesa, que o educando possa “[...]empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero

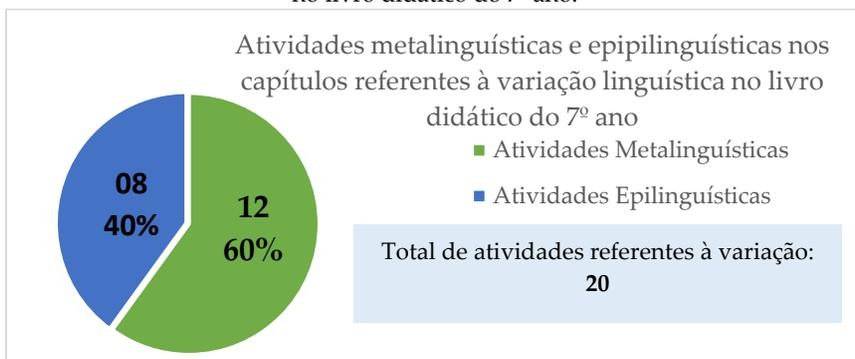
textual” (Brasil, 2017, p. 87). Sobre este aspecto, Bagno (2005) aponta que, ao falarmos ou escrevermos, temos a tendência de nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos. Assim, em uma situação formal, procuraremos usar uma linguagem formal e, por outro lado, em uma situação descontraída, uma linguagem informal. O uso de uma linguagem formal em um contexto informal e vice-versa, na maioria das vezes, significa inadequação.

Conforme os autores do LD analisados nesta pesquisa, os estudos de natureza teórica ou de metalinguagem não se tornam fins em si mesmos, tampouco engessam ou tornam técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos, pois eles estão sempre envolvidos em práticas de reflexão com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens, conforme a orientação dada em cada tópico. Neste sentido, embora as atividades analisadas no manual do 7º ano sejam predominantemente metalinguísticas, estão alinhadas com as propostas da BNCC e com as correntes linguísticas atuais, sobretudo à Sociolinguística.

Enfim, percebemos que os autores preocuparam-se em abordar questões que levassem ao aprendizado de recursos linguísticos que propiciem o uso eficiente e adequado da língua portuguesa em situações comunicativas diversas, corroborando com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que, “[...]a atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem” (Brasil, 1998, p. 28). Contudo, ainda deixam lacunas que precisam ser preenchidas e melhor exploradas pelo professor, a partir da realidade e da necessidade dos educandos.

No Gráfico 02, mostramos as ocorrências de atividades metalinguísticas e epilinguísticas referentes à variação no livro didático do 7º ano.

Gráfico 02 - Atividades metalinguísticas e epilinguísticas referentes à variação no livro didático do 7º ano.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2021).

Conforme demonstrado no Gráfico 02, no livro didático do 7º ano, analisamos 20 (vinte) questões sobre variação linguística. Das questões analisadas, consideramos que 40%, oito (oito), são de natureza epilinguística e 60%, doze (doze), são metalinguísticas. Nesse volume, em relação ao quantitativo de atividades sobre variação, os resultados mostram que o livro abordou com maior frequência as atividades metalinguísticas, o que ratifica a nossa hipótese de que os livros didáticos dão mais espaço à abordagem de atividades metalinguísticas. A hipótese de que os estudos sobre variação têm pouco espaço nos livros didáticos também se confirma nesse volume, dado o quantitativo de questões que tratam da variação que julgamos ter sido muito pouco considerando a grande quantidade de atividades no LD em que a variação poderia ter sido explorada.

Em relação ao volume do 8º ano, os autores não trazem uma seção destinada aos estudos de variação, como acontece nos manuais do 6º e 9º anos, no entanto, como a variação se dá em vários níveis da linguagem, o assunto é abordado em algumas atividades dispostas, principalmente, no eixo “Leitura” e na seção “Mais da língua”, sobretudo nesta.

No capítulo 1, em uma atividade de leitura intitulada “Refletindo sobre o texto”, os autores apresentam a transcrição de uma reportagem produzida por um telejornal e propõem várias

questões. Entre elas, apenas uma sobre variação de estilo, como descritas a seguir.

3. Observe a linguagem dos quatro falantes do texto.

- a) As falas dos entrevistados contêm algumas marcas de oralidade. Cite algumas delas.
- b) Embora o repórter também esteja falando, não há marcas de formulação em seutexto. O que justifica essa ausência?
- c) A linguagem empregada pelo arqueólogo e pela historiadora é técnica? Explique sua resposta (Ormundo, 2008, p. 30).

No item (a), temos uma questão metalinguística, já que limita-se à descrição dos marcadores discursivos da fala dos entrevistados, um arqueólogo e uma historiadora. Nas propostas (b e c), pretende-se que o aluno perceba que, em algumas situações, as falas podem ser ou não monitoradas. No âmbito do jornalismo, os discursos orais costumam ser monitorados, por isso, geralmente, não apresentam marcas da oralidade. Atividades assim permitem a reflexão sobre os diferentes modos de uso da língua em distintos contextos de comunicação.

Abordagens como essa também desmitifica a ideia de que o discurso na fala não segue normas. Como bem coloca Neves (2020, p. 44), “[...] o bom uso se fixou na modalidade escrita, estendendo-se a linguagem falada como território que, por menor, podia abrigar todas as tolerâncias e transgressões, como se a língua falada não tivesse norma, quase como se não tivesse gramática”. Sem dúvida, esse exercício é muito significativo, embora coubesse também suscitar questões que permitissem ao aluno pensar se esse fenômeno é exclusivo da fala ou essas marcas discursivas ocorrem também na escrita. Se acontece, em que circunstâncias, com que frequência e o que motiva esse fenômeno linguístico. Isso o levaria a pensar no seu próprio processo de escrita. E, nessa perspectiva, seria interessante, ainda, o professor apresentar um *continuum* de formalidade em função do público alvo a que determinada publicação jornalística deseja atingir.

No capítulo 2, encontramos também apenas uma atividade sobre variação a partir do estudo do *rap* “Junto e misturado” do músico MV Bill. A questão concentra-se em destacar os usos linguísticos de determinado grupo social (jovens da periferia), representados pelo eu lírico, o que chama a atenção para o caráter social e cultural da língua. Observemos:

2. Analise a linguagem empregada pelo produtor do texto.

a) Explique o significado de algumas expressões, recorrendo a seus conhecimentos ou procurando entendê-las no contexto.

I. “Tem mina que não assimila” (verso 6)

II. “Isso não é maneiro” (verso 23)

III. “quando o bicho pega corre” (verso 46)

b) De que variedade linguística essas expressões fazem parte? (Ormundo, 2018, p. 62).

Essa atividade apresenta, obviamente, no item (a), o estudo da variação em uma perspectiva epilinguística, visto que leva o estudante ao exercício de reflexão sobre o significado desses termos linguísticos associados a um grupo específico. Para além, provoca-o a pensar nos diversos fatores que contribuem para os diferentes usos da língua. Em (b), atém-se apenas à identificação da variedade linguística, sendo, portanto, uma questão metalinguística.

Elaborada sob um olhar sociolinguístico, essa abordagem permite-nos pensar que o ensino da gramática pela gramática, que mais concebe o falante como ser passivo, vem aos poucos perdendo espaço para um ensino de Língua Portuguesa que considera a língua um fenômeno que sematerializa na interação entre os sujeitos, pois distante disso, ou melhor, como propõe a tradição gramatical, é apenas um código regido por normas provavelmente inalcançáveis.

É claro que o *rap* poderia ser melhor explorado, contemplando também essa variação no nível fonológico. Sobre isso Faraco (2008) salienta que os livros didáticos pouco abordam a variação social com vistas a mostrar divergências e convergências entre a variedade culta e a variedade popular. Mas não podemos negar que, de certa forma, as atividades analisadas no livro *Se liga na língua: leitura, produção de*

texto e linguagem, 8º ano, se afastam do ensino da língua como um objeto estanque.

No capítulo 3, o volume propõe uma atividade sobre a regência verbal explorando a tirinha “Bichinhos de jardim” da cartunista Clara Gomes, em que apresenta um monólogo para chamar a atenção do leitor para a regência do verbo *assistir* conforme a norma urbana de prestígio. A partir da frase do primeiro quadrinho da tira, “É ótimo *assistir ao desenvolvimento da tecnologia...*” são propostas 3 (três) questões com foco nessa variedade.

4. Como o verbo *assistir*, empregado na primeira fala, classifica-se quanto à transitividade? Justifique sua resposta.
5. Haveria alteração na classificação do complemento de *assistir* se esse verbo fosse trocado por *ver*? Por quê?
6. Seria possível usar outra preposição em lugar de *a* em “ao desenvolvimento”? (Ormundo, 2008, p. 111).

Os autores não encerram o assunto nessas questões, apresentam também uma tira de Bianca Reis para confrontar essa forma com o uso não prescrito pela gramática normativa. Dessa forma, na frase “*Eu assisto Senhor dos anéis de novo*”, no terceiro quadrinho da tira, mostram que a ausência da preposição sinaliza desacordo com variedade padrão. No entanto, os autores não trazem a noção de certo ou errado, ao contrário, mostram que essas duas formas coexistem em contextos diferentes.

O confronto entre essas duas formas de dizer o verbo *assistir* é muito bem explicitado pelos organizadores desse compêndio ao informar ao seu interlocutor que, embora o uso da regência do verbo *assistir* como verbo transitivo indireto seja a forma recomendada pela tradição gramatical, uma vez que já é fixa na língua, é também recorrente o seu uso como transitivo direto em situações não formais. Essa percepção é endossada por Neves (2020), ao salientar que a preferência do verbo *assistir* como transitivo indireto pela norma gramatical não garante que seja essa a forma recorrente em situação de uso. Nessa mesma linha de raciocínio, os autores trazem situações semelhantes também em

relação à regência dos verbos *namorar* e *lembrar*, abordando questões (meta) e (epi)linguísticas, de modo que seus interlocutores reflitam sobre a adequação linguística.

Interessa-nos muito essa abordagem, posto que, diferentemente do que se tem visto em livros didáticos, essa atividade leva ao conhecimento do aluno não apenas a norma prescrita pela tradição gramatical, mas também a linguagem urbana comum. Linguagem essa que, segundo Faraco (2008), em condições de monitoramento, não se distancia da norma culta falada. Se uma das grandes preocupações dos linguistas sobre o ensino da língua na escola é o tratamento que sempre se dá fora de seu uso real, essa abordagem já nos mostra que os autores dessa coleção consideram que a linguagem se materializa nas práticas sociais, na interação e, assim, portanto não se manifesta da mesma forma para todos os sujeitos, já que, sendo plurais, certamente os comportamentos linguísticos não são homogêneos, como argumentam pesquisas e estudos de base sociolinguística.

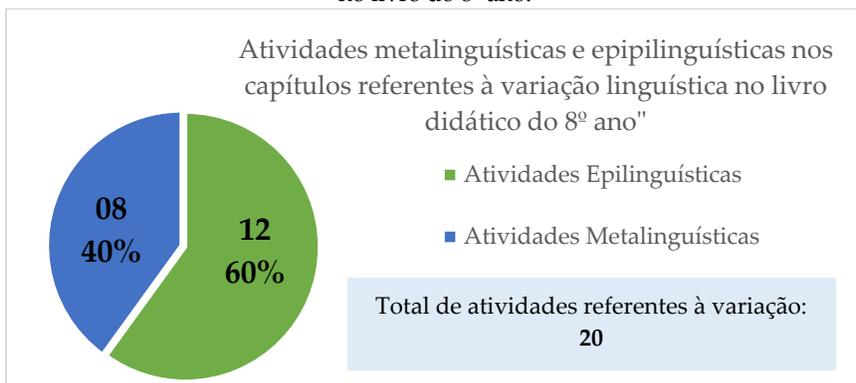
Outra atividade no livro que consideramos que tenha um viés sociolinguístico encontra-se no capítulo 7. Nela, os organizadores apresentam um trecho de transcrição de um debate, em que são demarcadas vozes sobrepostas, com vistas a chamar a atenção do aluno para o discurso oral em situações de monitoramento. Para esse comando, os autores propõem as questões que seguem.

- c) A falante 1 empregou as conjunções *mas*, *então* e *e* na primeira fala. O emprego está adequado nas três ocorrências? Justifique sua resposta. d) Em uma situação mais monitorada, a falante 1 poderia ter optado por construir o último período de outra forma, também usando a coordenação aditiva. Proponha outra construção. e) A falante 4 repete a mesma estratégia para relacionar grande parte dos períodos que formam sua fala. Que palavra ela repete? Esse uso é adequado tanto do ponto de vista do sentido quanto do estilo? f) Observe a primeira sequência marcada com a chave. O que aconteceu com os turnos de fala? Como a situação se resolveu? g) Observe a segunda e a terceira sequências marcadas por chaves, nas quais ocorre uma sobreposição de turnos. Como a falante 1 procura conquistar o turno? (Ormundo, 2008, p. 253).

Essa atividade leva ao conhecimento do aluno que, embora a fala seja mais espontânea, exprima maior subjetividade e permita uma maior liberdade ao falante, ela também se adéqua aos contextos de comunicação em que é necessária uma maior formalidade. Para além, descontrói a ideia de que a fala está associada a comunicação informal, pois, como defende Neves (2020), embora se dê maior prestígio à língua escrita, toda modalidade linguística se organiza em torno de uma norma que surge espontaneamente conforme a frequência de usos em diferentes contextos, usos esses considerados todos legítimos. Dessa forma, há que se compreender que a modalidade escrita e a modalidade falada possuem gramáticas particulares e esse reconhecimento por parte dos alunos, certamente, contribuirá para o desenvolvimento das habilidades de fala e escrita.

Diante do exposto, podemos dizer que, referentes às atividades sobre variação, este volume trata a língua como um fenômeno social, levando em conta os fatores que condicionam seus usos. Dessa forma, apresenta as questões linguísticas procurando contrastar com outras possibilidades de uso. Isso se confirma pelos resultados das atividades que analisamos conforme apresentamos no Gráfico 03.

Gráfico 03 - Atividades metalinguísticas e epilinguísticas referentes à variação no livro do 8º ano.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2021).

No livro didático do 8º ano, assim como no volume do 7º, encontramos poucas atividades que tratam da variação linguística. No total, analisamos 20 (vinte) questões sobre variação. De acordo com o Gráfico 3, das questões analisadas, consideramos que 40%, 8 (oito), são metalinguísticas e 60%, 12 (doze), são epilinguísticas. Nesse volume, em relação ao quantitativo de atividades sobre variação, os resultados mostram que o livro abordou com maior frequência as atividades epilinguísticas, o que refuta a nossa hipótese de que os livros didáticos dão mais espaço à abordagem de atividades metalinguísticas. A hipótese de que os estudos sobre variação têm pouco espaço nos livros didáticos também se confirma nesse compêndio, uma vez que apresentou um quantitativo muito pequeno de questões que tratam da variação, considerando a grande quantidade de atividades no LD em que a variação poderia ter sido explorada.

O livro ofertado ao 9º ano, assim como do 6º ano, apresentou um percentual significativo de estudos sobre variação linguística. Geralmente, as ocorrências de VL se dão, majoritariamente, nesses segmentos, com uma introdução ao tema no 6º ano, primeiro ano do Ensino Fundamental, e continuação no 9º ano, último ano do Ensino Fundamental. Observemos, a seguir, um exemplo de atividade dessa natureza neste volume a partir do poema-protesto “Exp”, de Chacal.

2. Observe a escolha das palavras que compõem o poema.
 - a) A quem se refere o pronome você (vc) nesse poema?
 - b) Além de vc, quais outras palavras não estão escritas conforme as convenções da ortografia?
 - c) Por que o uso dessa linguagem ajuda a esclarecer a crítica feita no poema?
 - d) Observe as estrofes que concentram essas palavras. O que ocorre ao longo do poema?
 - e) Na sua opinião, o que explica a mudança no uso dessas palavras?(Ormundo, 2008, p. 22).

Nessa proposta, os alunos são orientados a lerem o poema para responder à atividade. Ao analisarmos essa proposta de

atividade, percebemos três questões metalinguísticas em (a, b e d). Nos itens (c, e) as perguntas são epilinguísticas. Vimos que, nessas últimas, os alunos têm a oportunidade de refletir para construir conhecimentos sobre a língua, mas essa reflexão também perpassa pela metalinguagem quando o aluno é levado a observar, como nessa atividade, as ocorrências linguísticas no texto. Sublinhamos, nesse bloco de questões, o item (e), que tem por finalidade provocar no aluno a percepção e reflexão sobre o fenômeno de mudança presente em um item linguístico. Vejamos um outro exemplo de atividade com uma perspectiva variacionista.

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.

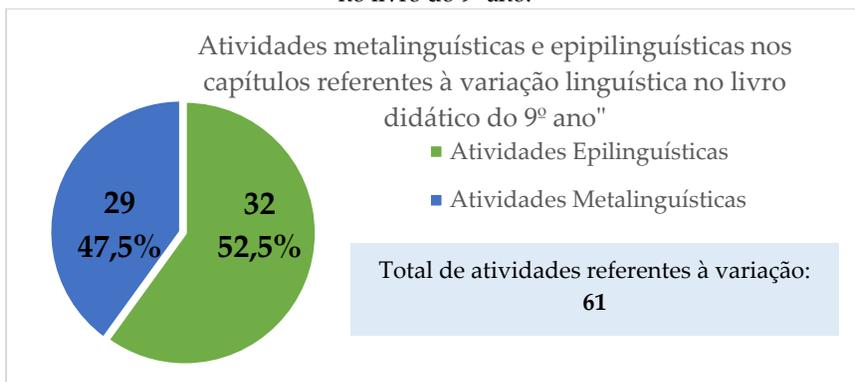
3 Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.

- a) Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
- b) Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
- c) Compare a posição do pronome me em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
- d) Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil (Ormundo, 2008, p. 30).

Com base na leitura da tirinha de Calvin, os alunos foram motivados a responder à atividade, cujos itens deixam claros uma discussão significativa acerca da língua em uso a partir de uma abordagem meta e epilinguística. Consideramos os itens (b, c e d) questões epilinguísticas pelo fato de trazerem as diferenças entre os usos linguísticos entre Brasil e Portugal, destacando a variação diatópica. Esse olhar sobre os estudos da língua leva os estudantes a considerarem que a variação ocorre em todas as línguas. Os autores ainda apresentam o mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) para explicar o fenômeno da variação linguística entre a Comunidade Lusófona. No Gráfico 04,

mostramos o quantitativo de atividades metalinguísticas e epilinguísticas no livro didático do 9º ano.

Gráfico 04 - Atividades metalinguísticas e epilinguísticas referentes à variação no livro do 9º ano.

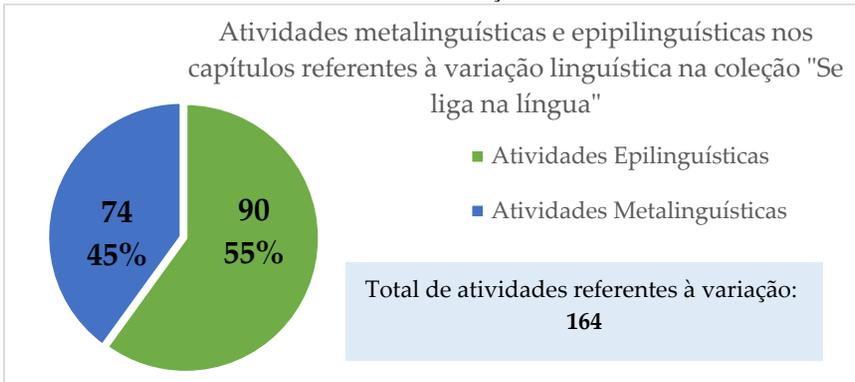


Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2021).

No compêndio do 9º ano, foram apresentadas 61 (sessenta e uma) atividades sobre variação linguística. Como aponta o Gráfico 04, consideramos que 47,5%, 29 (vinte e nove), dessas atividades são metalinguísticas e 52,5%, 32 (trinta e duas), são epilinguísticas. Com esse resultado, em relação ao quantitativo de atividades sobre variação, o livro aborda com maior frequência atividades epilinguísticas, embora apresente grande quantidade de atividades metalinguísticas. Assim, nesse volume, a hipótese de que os livros didáticos dão mais espaço para a abordagem de atividades metalinguísticas não se confirma. No entanto, confirma-se a hipótese de que os estudos sobre variação têm pouco espaço nos livros didáticos, uma vez que consideramos pouco o quantitativo de questões analisadas que tratam desse assunto.

Discutidas as hipóteses nos quatro livros que compõem a Coleção, no Gráfico 05, apresentamos uma síntese dos resultados da análise de atividades Metalinguísticas e Epilinguísticas em toda a Coleção.

Gráfico 5 - Resultados da análise de atividades Metalinguísticas e Epilinguísticas em toda a Coleção.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2021).

Como aponta o Gráfico 05, analisamos 164 (cento e sessenta e quatro) atividades referentes aos estudos de variação linguística, ocorrências encontradas na coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Dessas atividades, consideramos que 55%, 90 (noventa) são abordadas em uma perspectiva epilinguística e 45%, 74 (setenta e quatro) são metalinguísticas.

Diante do exposto, consideramos que, na coleção, em geral, os dados apontam o foco na abordagem de atividades epilinguísticas; refutando a nossa hipótese de que os livros didáticos dão mais espaço para a abordagem de atividades metalinguísticas. Novamente aqui, confirma-se a hipótese de que os estudos sobre variação têm pouco espaço nos livros didáticos, pois o quantitativo de atividades foi menor que o esperado. Acreditamos que a variação linguística deveria ser tratada de forma mais ampla nos livros didáticos, de maneira a ser explorada em seus vários níveis.

Considerações finais

O modo como são abordados os conteúdos de Língua Portuguesa, no livro didático, tem sido centro de discussões em muitas pesquisas na área da linguagem. O debate sobre o assunto torna-se mais necessário quando se sabe que, em muitos casos, esse

é o único instrumento de estudo dos alunos, seja para a leitura literária ou para outros conhecimentos linguísticos, o que impõe a necessidade de nós, professores de língua, refletirmos sobre esse objeto de ensino e repensarmos práticas que já não mais contribuem para uma aprendizagem significativa da língua em se considerando as demandas da contemporaneidade.

Diante disso, foi com o objetivo de investigar em que tipo de atividade (meta ou epilinguística), o estudo sobre variação linguística está centrado no livro didático, que analisamos, nos 4 (quatro) volumes da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, indicada aos anos finais do Ensino Fundamental, os capítulos que tratam do tema variação. Os resultados da pesquisa mostraram que, na Coleção, em geral, houve a prevalência dos estudos epilinguísticos. Assim, retificamos a nossa primeira hipótese de que o livro didático trata com maior frequência das questões metalinguísticas, sobrando pouco espaço para uma abordagem epilinguística.

Consideramos, com isso, que os organizadores da coleção vêm despertando para um ensino de língua em que os sujeitos da aprendizagem possam refletir sobre os usos da língua. No entanto, embora os autores defendam uma concepção de ensino da língua em uma perspectiva sociolinguística, os livros didáticos analisados trazem poucas atividades que tratam da variação linguística, que seria um campo fértil para a abordagem de questões epilinguísticas. Nesse sentido, a hipótese de que os estudos de variação têm pouco espaço no livro didático foi ratificada.

Diante do exposto, compreendemos que os autores dos livros didáticos que foram analisados vêm construindo uma visão de ensino da língua que se firma em correntes teóricas sociolinguísticas, que compreendem língua e linguagem enquanto espaços de interação e se distanciam de uma perspectiva formalista (centrada na estrutura linguística). No entanto, os passos ainda são lentos, considerando o quantitativo de atividades de variação que a coleção apresenta.

Enfim, esperamos, com essa pesquisa, contribuir para o fomento de um ensino de Língua Portuguesa que considere a língua em funcionamento, com todo o seu aparato de uso social, e despontar olhares investigativos para ampliação de estudos sobre os fenômenos linguísticos no livro didático, a saber: Como as atividades meta/epilinguísticas são evidenciadas em outros temas linguísticos no livro didático? Os professores de Língua Portuguesa avaliam o livro didático que adotarão a partir de qual concepção de língua e linguagem? As questões de ordem meta e epilinguísticas são levadas em consideração na escolha dos livros didáticos? Esses são alguns questionamentos que deixamos aqui como possibilidades de pesquisa nesse amplo campo de reflexões.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BERTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 11 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 11 set. 2021.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didaticodados-estatisticos>> Acesso em 10 set. 21.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *In*: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

ORMUNDO, W. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, W. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, W. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, W. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

AS VARIANTES PERIFRÁSTICAS DE FUTURO EM UMA VISÃO FUNCIONALISTA: COMO AVALIAR OS EFEITOS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ATO DE LER E ESCREVER NA ESCOLA

Milca Cerqueira Etinger Silva
Vania Raquel Santos Amorim
Valéria Viana Sousa

A questão do ensino e os pressupostos linguísticos

Por muito tempo, a visão do ensino de Língua Portuguesa era de que ter o domínio da língua estava relacionado apenas ao saber sobre os preceitos da Gramática Tradicional (doravante GT) – a classificação e nomenclatura de unidades linguísticas, em detrimento da leitura, escrita e oralidade. Os problemas nessa área são históricos, e muito desses contratempos envolvem ainda a incoerência entre a variação linguística dos falantes e a teoria gramatical aplicada dentro da sala de aula. Diante dessas contrariedades, em compatibilidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p. 25), em que traz a definição de que a linguagem se realiza na interação, as pesquisas funcionalistas (Bispo, 2012; 2013; 2023; Furtado da Cunha, 2007; Tavares, 2007) têm apresentado caminhos que auxiliam o ensino do conhecimento linguístico e isso tem contribuído para que transformações significativas aconteçam no que diz respeito ao objeto e ao propósito do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, assumindo que a língua deve ser analisada por meio do contexto cultural, situacional, uma vez que é nesse ambiente que as construções emergem, ganham novas formas e novos significados, nós, baseadas, na Linguística Funcional Centrada no Uso (Furtado da Cunha, 2003; Martellota; Alonso, 2012), em consonância com a Gramática de Construções e a Linguística Cognitiva (Croft, 2001;

Bybee, 2016; Goldberg, 1995; Traugott; Trousdale, 2021), pretendemos, descrever a estrutura linguística *ir + infinitivo*, bem como identificar as motivações estruturais (relacionadas à forma linguística e funcionais (concernente ao uso). Na Língua Portuguesa, encontramos uma variedade de ocorrências que expressam futuridade, conforme apresentamos a seguir.

- a) futuro do presente: Ano que vem, viajarei para Europa;
- b) futuro do pretérito: Se pudesse, ano que vem, eu viajaria para Europa;
- c) perífrase com *ir* no presente: Ano que vem, vou viajar para Europa;
- d) perífrase com *ir* no futuro do presente: Ano que vem, irei viajar para Europa;
- e) perífrase com *ir* no futuro do pretérito: Se eu pudesse, ano que vem, eu iria viajar para Europa;
- f) perífrase com *ir* no pretérito imperfeito: Se eu pudesse, ano que vem, eu ia viajar para Europa;
- g) presente: Ano que vem, viajo para Europa;
- h) pretérito imperfeito: Se eu pudesse, ano que vem, eu viajava para Europa.

Como se vê, no Português Brasileiro, temos várias possibilidades que indicam futuro do presente e futuro do pretérito. De acordo com Bagno (2012), o verbo *ir* é muito importante para língua, por fazer parte de uma categoria que é indispensável para percepção de mundo e para o processamento cognitivo: a categoria de movimento. Os verbos pertencentes a essa categoria, segundo ele, são os mais empregados. As construções *irei viajar* e *iria viajar* ocorrem em gêneros textuais mais monitorados e são resultados de hipercorreção. Por vezes, por considerarem a estrutura sintética *vou viajar* muito sofisticada e a perífrase *vou viajar* muito informal, os falantes optam por conjugar o auxiliar *irei*, acentuando a ideia de futuro já estabelecida na semântica do verbo *ir*. Bagno (2012, p.159) enfatiza, a respeito do uso do verbo *ir*, que “todo deslocamento no espaço, toda *ida*, é também um deslocamento no tempo”.

Neste capítulo, atentamo-nos, apenas para a forma perifrástica com *ir* no presente do indicativo, como: *Eu quero ver o que vai acontecer amanhã*. Para isso, utilizamos dois *corpora* orais de Vitória da Conquista: português culto (PCVC) e português popular (PPVC), organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq. Constatamos, por meio da amostra analisada, que o verbo *ir* comporta-se de diferentes maneiras: (i) sentido lexical de deslocamento espacial; (ii) gramatical, com significado de futuridade e temos ainda (iii) o *ir* mais gramatical, atuando como operador hipotético. O *ir*, em determinados contextos, perde sua característica prototípica, com sentido de deslocamento (*vou à padaria*), em prol da sistematização gramatical para constituição do futuro (*vou descansar um pouco* – CBS/PCVC). Com os processos cognitivos atuando durante a interação comunicativa, reelaborações linguísticas podem emergir juntamente a uma possível mudança nas propriedades fonológica, morfológica, sintática e semântica da língua.

Os resultados da nossa pesquisa (Silva, 2015) mostram que o *ir* + *infinitivo*, com a função de futuridade é bastante produtiva, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, essa construção não é prescrita pelos gramáticos tradicionais para determinação do futuro verbal, e o panorama da aula de Língua Portuguesa é comumente o ensino de questões gramaticais descontextualizadas, baseadas em questões insignificantes. Sabendo disso, pesquisadores da LFCU¹ têm realizado interface entre o funcionalismo linguístico e o ensino de língua, indicando desdobramentos de tópicos gramaticais, as devidas motivações para emergência das unidades linguísticas e reflexões sobre a língua em seus contextos de uso. Em vista disso, apoiados no pressuposto de que a língua é um fenômeno natural, dinâmico e atende às necessidades dos falantes, verificamos uma necessidade de as atividades de produção verbal considerarem as regularidades

¹ Apesar de a Linguística Funcional Centrada no Uso não ser uma teoria vinculada ao ensino, aponta caminhos para reflexão sobre a língua

presentes no uso da língua; os efeitos de sentido provindos das escolhas dos falantes na comunicação e o reconhecimento das formas perifrásticas de futuro.

Com propósito de compartilharmos nossa pesquisa, este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, intitulada “A questão do ensino e os pressupostos linguísticos”, apresentamos, brevemente, nossas considerações iniciais. Logo após, tratamos da “Metodologia para realização da pesquisa sobre a perífrase”; a seguir, no tópico 3, discutimos sobre “A natureza da construção perifrástica nos termos da LFCU, da Gramática de Construções e da Linguística Cognitiva em contraposição à Gramática Tradicional”. Por fim, nas duas últimas seções, tecemos sobre as nossas considerações finais e, logo após, apresentamos as referências utilizadas por nós.

Metodologia para realização da pesquisa sobre a perífrase

Para a realização desta pesquisa optamos pela modalidade oral, visto que a mudança acontece primeiramente na fala. Assim, utilizamos amostras de fala de 12 (doze) informantes: 6 (seis) do PPVC e 6 (seis) do PCVC. Esses dados constituem os *corpora*² orais do Português Culto (PCVC) e Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC), organizados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo/CNPq – Grupo Janus, nos anos de 2011 e 2015. Sob um caráter sincrônico, a análise de dados foi realizada através do método misto quali-quantitativo, proposto por Cunha Lacerda (2016). Essa metodologia baseia-se na junção entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Do ponto de vista qualitativo, investigamos a motivação da emergência de novas construções na língua e, sob a

² Os *Corpora* foram resultado do Projeto de Pesquisa “Estudos de Fenômenos linguísticos na perspectiva sociofuncionalista a partir da descrição e análise do *Corpus* da comunidade de fala de Vitória da Conquista”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa.

perspectiva quantitativa, observamos as frequências *Token*³, que revelam padrões de uso. Para levantamento dos dados, utilizamos um sistema operacional desenvolvido por Laurence Anthony, o AntConc. Esse *software* é uma ferramenta de análise que favorece a contagem de frequência e coocorrências do nosso objeto. Assim, determinado nosso procedimento metodológico, prosseguimos com análise e discussão dos dados.

A natureza da construção perifrásticas nos termos da LFCU, da Gramática de Construções e da Linguística Cognitiva em contraposição à Gramática Tradicional

Reconhecendo o uso da perífrase de futuro (*ir + infinitivo*) para indicação de futuro, recorreremos a Gramáticas Tradicionais, como as de Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2013), a fim de verificar a prescrição de uso dessa construção. Identificamos que, embora resultados de pesquisas linguísticas funcionalistas, como Silva (2015), nos mostrem que *ir + infinitivo*, como definição de futuro, esteja já difundida tanto na modalidade oral, quanto na escrita, e que, apesar de os gramáticos reconhecerem a existência das perífrases com verbo *ir*, a rigor, há apenas a prescrição da forma sintética de futuro como norma padrão da Língua Portuguesa.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2013), apresenta-se prescrita a formação do tempo verbal futuro em um padrão de conjugação para verbos regulares. Para constituição do futuro do presente, por exemplo, são adicionadas ao radical as terminações *-ei*, *-ás*, *á*, *-emos*, *-eis*, *-ão*, como em *falar-ei*. Nesse capítulo sobre o tempo verbal, não há menção à forma perifrástica de futuro com o verbo *ir*. Logo adiante, ao tratarem sobre verbos auxiliares, os autores mencionam que existem alguns

³ A produtividade está relacionada à frequência de uso: (a) frequência *Type*, que corresponde ao número de diferentes expressões pertencentes a um padrão, e (b) frequência *Token*, que diz respeito à quantidade de vezes que a construção aparece nas amostras.

verbos, como *ir, vir, andar, ficar*, que se ligam ao infinitivo do verbo principal para expressar matizes de tempo ou para marcar certos aspectos do desenvolvimento da ação, como em: *O navio vai partir* (Cunha; Cintra, 2013, p. 411). Contudo, os gramáticos registram esse uso como próprio da oralidade.

No entanto, no capítulo 1, intitulado *Do latim ao português atual*, na *Nova Gramática do Português Brasileiro*, Cunha e Cintra (2013, p.10), ao tratarem da expansão romana, redigem a construção perifrástica *vai ampliar-se*, apresentam a seguinte consideração: “E, na sua trilha, Plauto, Ênio, Névio e todos os que, pioneiramente, se impuseram a árdua tarefa de criar obras de arte na língua nacional não deixaram de inspirar-se nos estimulantes exemplos de Hélade, cuja influência **vai ampliar-se** mais ainda, a partir de 146 a.C”. (Cunha; Cintra, 2013, p. 10, grifo nosso). A partir desse flagrante, no qual, embora os autores mencionem que o uso seja próprio da oralidade, usam ao argumentarem sobre um tema, atestamos que o *ir + infinitivo* já ocupa um lugar de prestígio social, e a escrita, assim como a oralidade, também é lugar de variação.

Na *Moderna Gramática do Português*, Bechara (2009) evidencia a perspectiva de Coseriu⁴ para definição de tempo e aspecto, apresentando a estrutura *vou fazer*, disposta em um segundo plano temporal, com significação de tempo presente (*faço*), e *irei fazer*, com ambivalência de futuro (*farei*). Para se referir ao tempo futuro, o autor declara que são fatos ainda não realizados e descreve que do infinitivo não flexionado se formam o futuro do presente, com acréscimo ao tema de *-ra(re)* tônico, *Ele terá seus vinte anos* (Bechara, 2009, p. 279), e futuro do pretérito, com a adição de *-ria(rie)*.

⁴ Coseriu foi um dos linguistas mais importantes do século XX. Ele apresenta uma proposta para as categorias de tempo e aspecto com fundamento nas subcategorias verbais. Entre essas subcategorias, temos a (i) perspectiva primária, que define dois aspectos: atual e inatual. *Fazia* pode ser substituído por *fizera* e *faria* e (ii) perspectiva secundária, que consiste no fato de que as formas da perspectiva primária podem ser dispostas outra vez, como: *farei* e *faria* podem ser trocadas, respectivamente, por *irei fazer* e *iria fazer*. Não nos detalharemos neste estudo, visto não ser relevante para esse trabalho.

Tal como Cunha e Cintra (2013), encontramos em Bechara (2009), na seção *Emprego de tempo e modo*, a construção *vai realizar*, um contexto de futuridade: “O futuro do presente e do pretérito denotam uma ação que ainda se **vai realizar**” (Bechara, 2009, p. 279, grifo nosso). Ainda assim, mesmo diante de algumas dissonâncias, devemos reconhecer que, em sua gramática, há uma valorização, a nosso ver positiva, da significação dos verbos e do contexto em que estão inseridos.

Quando nos deparamos com o reconhecimento das propriedades gramaticais do verbo instituídos pela GT (radical + morfemas flexionais sufixais modo-temporais) para evidenciar um tempo verbal, podemos concordar, do ponto de vista morfológico, com essa disposição. Compreendemos que os morfemas sufixais modo-temporais junto ao sufixos número-pessoais constituem a estrutura morfológica do tempo verbal, a exemplo da formação do tempo futuro do presente: Rad + Sufixo modo-temporal (re; rá; rã) + Sufixo número-pessoa, que resulta em *cantará*. Porém, não podemos relegar os morfemas-vocábulo prefixais, que são verbos auxiliares especificadores do sintagma verbal (*ter, ir, haver*, entre outros) seguidos de um núcleo nominal (gerúndio, infinitivo e particípio). Este formato especificador (*ir*) + núcleo do sintagma (*verbo no infinitivo - cantar*) forma perífrases (*vou cantar*), que expressa tempo, aspecto e modo, nesse caso específico, indica uma perífrase de futuridade. As formas linguísticas empregadas na oralidade compõem a gramática da língua, e, com frequência de uso e convencionalização social, essas estruturas discursivas se integram à vernaculidade escrita. Essas variações têm motivações de ordem cognitiva e discursivo-pragmática que determinam uma nova construção gramatical.

Abstendo-se da prescrição da GT e apoiados na Linguística Funcional Centrada no Uso, tomamos a língua em seu estágio atual. Sob essa perspectiva, podemos assumir um caráter coletivo da língua e conceituá-la como resultado da interação verbal, ademais atribuímos a determinação da estrutura ao uso. Em outras palavras, podemos afirmar que a estrutura da língua é moldada

pelo uso. Com a interface entre as teorias, a LFCU e Gramática de Construções e Linguística Cognitiva, buscamos validar nosso fenômeno como pareamento forma-função tal como representado por Croft (2001), investigando as motivações para mudança.

No enquadramento da teoria da Gramática de Construções, a língua é compreendida como uma rede de construções (nós) interconectadas e hierarquizadas. Toda estrutura linguística associada a um significado é uma construção. Nesse quesito, a construção é um pareamento forma-função e apresenta propriedades da forma, que são fonológicas, morfológicas e sintáticas, e da função, que são as semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais (Croft, 2001). Essas propriedades operam de modo conjunto, não havendo primazia entre elas. Nesse aspecto, a gramática é uma representação cognitiva de uma rede de construções, organizada de forma hierárquica, envolvendo níveis de abstração e generalização. Esse modelo em rede permite explicar a organização de categorias e construções, apresentando uma sequencialidade: do mais geral até o mais específico.

Sendo assim, buscamos identificar, preliminarmente, os aspectos formais, nos níveis fonológico e morfossintático, e os aspectos funcionais das construções com *ir*⁵. Com essa intenção, partimos para as amostras, com apresentação da Tabela 1.

Tabela 1 - Ocorrências parciais da forma perifrástica e forma sintética de futuro encontradas nos corpora PCVC e PPVC.

Variante	PCVC		PPVC	
	Ocor	%	Ocor	%
Ir no presente + infinitivo	67/164	40,8%	77/116	66,4%
Futuro do presente	8/164	4,9%	1/116	0,9%

Fonte: Silva (2015).

Considerando apenas o Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), foram encontrados 164 dados, sendo 67

⁵ Estabelecemos como variável dependente o verbo *ir* no presente do indicativo. Essa definição justifica-se pelo número elevado de *tokens* encontrado nos *Corpora*.

(40,8%) do *ir no presente* + infinitivo e 8 (4,9%) do futuro do presente. No PPVC, para expressar o futuro, os resultados encontrados em 116 variantes foram: 77 (66,4%) do *ir no presente* + infinitivo; 1 (0,9%) do futuro do presente. Em oposição à forma sintética de futuro, observamos que a construção perifrástica é mais produtiva tanto no PCVC, quanto no PPVC. Foi encontrada apenas 1 ocorrência da forma simples do futuro do presente no Português Popular de Vitória da Conquista: *Deus provera {risos} final do ano quando Deus mandá meu carro {risos}* (PPVC - GNB). Essa amostra é uma expressão cristalizada, regularmente utilizada em ritos católicos e é uma reprodução do versículo bíblico “Deus provera”, encontrado em Gênesis XXII, 14. O baixo índice da forma sintética futuro do presente na linguagem oral dos *corpora* em contraposição à construção perifrástica de futuro nos revela uma possibilidade de uma mudança em curso.

É válido resgatarmos que esse sincretismo de mais de um verbo ocorreu na língua românica (Latim). A formação do futuro do presente e futuro do pretérito da Língua Portuguesa se originou a partir da construção latina de *infinitivo* + *habere* (*amare habeo*). *Habeo* sofreu redução fonológica, sendo reduzido ao morfema indicador de futuro *amarei* (Castilho, 2012). De forma bastante resumida, podemos dizer que foi assim que a forma sintética de futuro chegou ao nosso português: *habeo* se transformou em um afixo. Atualmente, vemos a inversão dessa estrutura: desta vez, escolhemos o verbo de movimento *ir* para designar um valor de futuro, como em *ele vai chegar*, por exemplo.

O *ir*, verbo com sentido lexical de deslocamento espacial, em determinados contextos linguísticos, passa a servir a novas funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continua a desenvolver novas funções gramaticais (Heine *et al.*, 1991; Hopper; Traugott, 1993). Via de regra, por meio da construcionalização gramatical, formas de conteúdo, ao serem utilizadas em contextos específicos, sofrem mudanças que provocam o surgimento de funções procedurais. (Traugott; Trousdale, 2021 [2013]). Nesse ambiente, processos cognitivos, como a metáfora, concorrem para que a

mudança ocorra e novas construções se formem. O *ir*, por exemplo, atua em diferentes domínios semânticos. Vejamos as ocorrências extraídas dos *corpora*.

(1) [V₁+ PREP] – *vai a*:

"[...]“*Você despede dela e fala que vai a uma viagem e num sabe se vem dia depois ou... ou que dia que dá pra ele chegá*”. (ELC-PPVC)

(2) [(S) + V_{ir} + V_{inf}]: *vai vê*; *vai arranjá*

(2.1) *A pessoa bebe enche a cara e quando vai vê pega o automóve’ ou a moto ou um carr’ cai atropela um ou ele mesmo se acidenta então a maioria dessas coisa tê consciênça, né?*

(2.2) *Oh pra cê vê a infantilidade, véa com cabeça de menino. (risos) Aí ele falô “Então escolhê, eu vô escolhê, vô ficá com Dinho e cê vai vê.”, aí eu dêxei a poêra abaixá, né, fui botá minha cabeça no lugá. Festival de Inverno todo ano tem, aí quando foi no ôtro ano, eu falei com ele que eu queria ir ININT meus menino já tava assim maió, e eu falei “Eu quero ir!” Ele “Não, num vai não, num tem dinhêro p’a isso não muié!”*, eu falei “Mas tu num tem, eu vô pagá com o meu dinhêro, num vô pagá com o seu, eu vou pagá com o meu. Eu vô!” “E tu vai mais quem? Eu não gosto disso aí não muié fazeno eu ficá até de noite lá, com a cara, pareceno cara de besta, olhano pr’aqueles can.. cantô lá não!

(3) [(S) + V_{ir} + Clit + V_{inf}]: *vai te dar*

"[...] ó num precisa cê ficá assim, é doído é, mas Deus *vai te dar* calma, cê *vai arranjá* ôtro emprego" (JVB – PCVC).

Conforme observamos nas amostras de (01) a (03), o verbo *ir* foi recategorizado pelos falantes, transitando do léxico, como em (01), para a gramática, conforme (02) e (03). A escolha entre uma construção ou outra não é realizada apenas pelo fato de essas estruturas estarem disponíveis na língua, mas, também, por pressões semântico-discursivas. Sendo assim, tomamos como parâmetro de análise o modelo construcional desenvolvido por Croft (2001) – considerando as propriedades relacionadas ao polo da forma (fonológica, morfológica e sintática) e ao polo da função (semântica, pragmática e discursivo-funcional) – e buscamos identificar as motivações sob aspecto formal e semântico para emergência dessas construções.

Dessa maneira, do ponto de vista fonético-fonológico, o item lexical, prototípico, *ir* (01), pode ser considerado um termo

autônomo, com identidade fonológica e traço prosódico individual. Também, quando empregado como auxiliar numa construção perifrástica, como em (2); (2.2) e (3), trata-se de uma construção única, monossilábica, fonologicamente segmentável de outros vocábulos adjacentes. Essa afirmação pode ser comprovada se, a partir de amostra, como: “[...] *Deus vai te dar calma, cê vai arranjá ôtro emprego*, propuséssemos dar respostas curtas. Poderíamos ter o retorno: *vai*. Nesses casos (2); (2.2) e (3), o *ir* é um termo fonético-fonológico, com identidade própria em termos prosódicos e formais, com função específica. Em (2.1), o *ir* e o verbo adjacente a ele, por meio de um processo cognitivo *chunking*⁶, parecem formar uma cadeia sonora única, não sendo mais considerado uma unidade autônoma.

No tocante às propriedades morfossintáticas, observamos, em (01), o uso do *ir* como item lexical, predicador, núcleo de um sintagma verbal; em (2.1); (2.2) e (3), ele atua como auxiliar, sujeito a flexões de tempo, modo, pessoa e número. Não constitui um sintagma, é um componente secundário e sua função depende da relação sintagmática com outros elementos da sentença. No campo semântico, vemos a metaforização: do espacial⁷/concreto em (1) *vai a uma viagem* para o temporal/abstrato, como em (3) *vai arranjá*. Uma vez gramaticalizado, o *ir* continua a desenvolver novas funções gramaticais, em contextos específicos, como podemos verificar em (2.1) *vai vê*, construção situada no campo da hipótese, da circunstância. Nesse contexto, o *ir* perde sua carga semântica (*bleaching*) e depende do item adjacente para construção do sentido. É nesse viés que focalizamos a formação do pareamento forma-função, uma nova associação simbólica. Em termos semântico-

⁶ De acordo com Bybee (2010), *chunking* é processo cognitivo de domínio geral, em termos semântico-sintáticos, pelo qual os falantes tendem a unir, em uma cadeia linear, sequências de itens na formação de uma unidade mais complexa.

⁷ Segundo Bagno (2012), as noções de espaço e tempo sempre estiveram presentes na cognição humana, então todo deslocamento espacial indica uma passagem no tempo.

sintáticos, itens diferentes, como *vai ver*, são vinculados, e, como um *chunk*⁸, assumem significado procedural.

Outro destaque, é a frequência de uso e a produtividade. Elas são responsáveis pelo desbotamento semântico (*bleaching*) e automatização⁹ de uma construção; para além disso, a alta frequência de uso desencadeia, em contextos específicos, o surgimento de novas construções na língua, fazendo com que haja perda de composicionalidade e mudança no eixo formal e funcional. A frequência de uso é importante para o estabelecimento de uma construção, variação e mudança linguística; por meio da rotinização o nível de integridade semântica e morfossintática de uma construção pode ser tão alto, a ponto de chegar à idiomaticidade. Ou seja, quanto mais frequente sejam empregados os elementos em cadeia (metonímia), a exemplo de *ir + infinitivo – vai ver*, os elos entre os componentes se tornam mais fortes, formando um *chunk*. Não podemos dizer o mesmo da ocorrência (3) – *vai te dar*. No plano das relações sequenciais, os elementos dispostos em cadeia (*vai te dar*) não têm seus elos fortalecidos, de tal modo que é possível a extração do conector *de*, sem possibilidade de alteração de sentido: *Deus vai dar um carro a você*.

Sendo assim, a LFCU correlaciona, sem primazia entre eles, o eixo da forma e da função, dando um tratamento holístico, integrador a suas propriedades, acarretando, também, a relevância de mecanismos cognitivos. Nessa visão, a língua muda conforme é usada, e o fenômeno da mudança está associada a processos cognitivos de domínio geral, envolvidos na comunicação entre os falantes (Bybee, 2010). Em síntese, podemos concluir que o *ir + verbo no infinitivo* constituem uma pareamento forma-função. Por essa razão, ele afeta todo conjunto informacional, estabelecendo

⁸ *Chunk* é a vinculação dos itens e perda de traços composicionais.

⁹ Automatização é um processo gradual dirigido pela frequência de ocorrências, as relações sequenciais variam em um contínuo. *Since automatization is a gradual process driven by frequency of occurrence, sequential relations vary on a continuum* (Diessel, 2019, p. 63).

vínculos morfossintáticos, semântico-pragmático e discursivo-funcional entre os elementos da sentença.

Considerações finais

Em vista do caráter dinâmico da língua, reconhecemos as diversas estruturas que correspondem à categoria tempo verbal futuro, contudo, neste capítulo, enfatizamos as perífrases constituídas pelo verbo *ir* no presente do indicativo + infinito, a partir da teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), da Gramática de Construções e Linguística Cognitiva. Visualizamos que, em determinados contextos linguísticos, o *ir* perde seu caráter prototípico de deslocamento espacial e passa a servir, na língua em uso, outras funções, como a temporal de futuro. Uma vez gramaticalizado, passar a exercer funções ainda mais gramaticais. Além disso, deixa de atuar como predicador para ocupar a posição de verbo auxiliar. Nesses termos, a partir de Goldberg (1995, 2006), consideramos que o *ir*, em situações específicas, é definido como uma nova unidade simbólica, com estabelecimento de uma nova morfossintaxe e função, sendo esta de conteúdo procedural. Assim, considerando que tudo é construção, nos deparamos com um contínuo entre o lexical (conteúdo prototípico) e o gramatical (conteúdo procedural).

Constatamos, ainda, por meio dos resultados das amostras dos *Corpora* PPVC e PCVC, que a perífrase com *ir*, já empregada na oralidade, não é estigmatizada e já foi implementada na gramática da língua. Desse modo, ela é bastante produtiva, chegando a suplantando a forma sintética de futuro. Vimos também, sucintamente, na gramática de Castilho (2018), a composição do futuro a partir do Latim, com o processo de auxiliarização do verbo *haver*, para se chegar à forma sintética do português: analítica (*amare habeo*) < sintética (*amarei*), e, atualmente, observamos o processo invertido: sintético (*amarei*) < analítico (*vou amar*).

Apesar desses fundamentos, evidenciamos que as Gramáticas Tradicionais não acompanham a realidade linguística atual, visto

que ainda registram a forma sintética (Radical + sufixo modo-temporal) de futuro como norma padrão. Identificamos que embora esses gramáticos não assumam a estrutura perifrástica como norma, utilizam-na em seus próprios escritos. Isso reforça nossa compreensão de que o *ir*+ infinitivo, com significação de futuro, já se instaurou tanto na fala quanto na escrita.

Para mais, devemos nos atentar ao fato de que a forma primária da comunicação humana é a fala. Isso significa que os fenômenos de mudança da língua ocorrem primeiro na oralidade. E, sabendo que essa influência diretamente na escrita, as produções orais cumprem um papel importante no processo de ensino aprendizagem, pois aproximam a realidade linguística do estudante aos conteúdos propostos pelo campo educacional. Assim, reconhecemos que as práticas de linguagem devem integrar todos os eixos de ensino: leitura, produção de texto, oralidade (audição e produção oral) e, com esta pesquisa em específico, sugerimos aos docentes que levem formas variantes de futuro para sala de aula e que discutam com seus alunos os valores das perífrases verbais formadas com o verbo *ir*, expondo o que está prescrito nas gramáticas normativas (Tradição Gramatical) e o uso que os falantes fazem. Práticas que, certamente, levarão os alunos a refletirem sobre a língua e, sobretudo, a língua em uso.

Referências

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. *In*: CEZARIO, M. M.; FURTADO, da C. M. A. (org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013, p. 13-39.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

CASTILHO, A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CROFT, W. **Radical Construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIESSEL, H. **The grammar network**. How linguistic structure is shaped by language use. New York: Cambridge University Press, 2019.

FURTADO, da C. M. A; BISPO, E. B. Relações sintático-semânticas da oração. *In*: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 143-164.

FURTADO, da C. M. A; TAVARES, A. (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University Press, 1995.

HEINE, B. *et al.* From Cognition to Grammar – Evidence from African Languages. *In*: TROUGOTT, E; HEINE, B. (org.) **Approaches to Grammaticalization**, v.1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991 (1991a), p. 149- 187.

HOPPER, P; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOPPER, P. On some principles of grammaticization. *In*: TRAUGOTT, Elizabeth Closs and HEINE, Bernd (org.). **Approches to Grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-36.

SILVA, M. C. E. **O uso do futuro perifrástico com verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista**. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Clara Nunes Brito

Mestranda na área de Semântica do Acontecimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e licenciada em Letras Vernáculas (Português e Respectivas Literaturas) pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo (JANUS/CNPq).

E-mail: clara_britto2@hotmail.com

Arthur Neves Sousa Pereira

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB), licenciado em Letras Vernáculas (Português e Respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

E-mail: arthurnspereira@gmail.com

Artur Ezequiel Rodrigues Correia

Licenciado em Letras Vernáculas (Português e Respectivas Literaturas) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista (2019.1). Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo - Janus/CNPq coordenado pela Profa. Dra. Valéria Viana Sousa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Funcionalismo, Sóciofuncionalismo, Gramaticalização e Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). No grupo, desenvolve pesquisa sobre a variação na concordância verbal com primeira pessoa do plural na fala do português popular de Vitória da Conquista-BA. A Gramaticalização do *a gente*: de substantivo a pronome. Construcionalização de forma - função com o pronome a

gente: uma abordagem sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso.

E-mail: arturezequielrc@gmail.com

Danielle Constantino de Lima Nascimento

Doutoranda do Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Linhas de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional. Possui formação em Letras e em Jornalismo. É especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Mestrado em Letras. Atualmente é redatora oficial de gabinete da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e Bolsista/Jornalista do Projeto Cidades Inteligentes no Instituto Federal de Rondônia -IFRO.

E-mail: daniconsta@hotmail.com

Eduardo de Araújo Neto

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras - Profeletas/UESB; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Sertão Baiano e graduado em Letras - Português e Inglês pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco. Experiência profissional na área de Docência do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

E-mail: earne84@gmail.com

Elane Cristina Camilo De Souza

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atua como pesquisadora no Programa de Mestrado – PROFEPT/IFRO *Campus* Calama, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento da educação profissional.

E-mail: elane.camilo@ifro.edu.br

Elenita Alves Barbosa

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/PPGLin. Mestra Profissional em Letras - UESB/PROFLetras. Membro do grupo de pesquisa Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista e do Grupo de Estudos em Linguística Histórica e em (Sócio)funcionalismo. Professora do IFBA - *campus* Vitória da Conquista/BA. Professora de Língua Portuguesa do Curso de Filosofia do seminário Arquidiocesano de Vitória da Conquista/BA. E-mail: elenita.dissertacao@gmail.com

Eliane Ricarte Rodrigues

Graduada em Letras, Especialista em Didática do Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos, Mestre em Letras e doutoranda em Educação. Atualmente é professora da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC).

E-mail: elianericarte50@gmail.com

Érika Christina Kohle

Pesquisadora do Programa de Estágio de Pós-Doutorado da Fundação Carlos Chagas na linha - Educação e Infância: políticas e práticas. Diretora de Escola de Educação Infantil. Doutora e Mestra em Educação (UNESP/Marília); licenciada em Pedagogia (UNESP/Marília); em Letras Português/Alemão (UNESP/Assis); Letras Inglês (Universidade Cruzeiro do Sul); especialista em Língua Portuguesa (Unicamp). É professora de Ensino Médio e membro dos grupos de pesquisa: 1) Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, 2) Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e 3) Especificidades da Docência na Educação Infantil, vinculados ao Programa de Pós-Graduação da Unesp de Marília.

E-mail: erika.unesp.com.br

Geremias Dourado da Cunha

Graduado em Ciências Biológicas e Química, Especialização *latu sensu* em Educação e Gestão Ambiental, Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Rondônia e Doutorando pela Universidade do Vale do Itajaí – SC. Atualmente é professor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Rondônia, CTPM VI.

E-mail: geremiasdarwin@gmail.com

Gessilene Silveira Kanthack

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa; Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC/BA, atuando no curso de Licenciatura em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações; e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Desenvolve pesquisas voltadas, particularmente, para padrões de usos que evidenciam mudança linguística na língua portuguesa.

E-mail: gskanthack@yahoo.com.br

João Vitor Rangel Miranda

Graduando quartanista em Letras Português/Inglês no Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA); atuou como bolsista dos Programas PIBID e RP da CAPES. Atualmente, na cidade de Guaratinguetá (SP), é membro do grupo de corretores de redação dos sistemas de ensino Anglo e Poliedro; professor plantonista de Redação do curso pré-militar AFA Poliedro; professor plantonista de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio do Colégio Fênix (sistema Anglo de ensino) e professor de Redação do curso preparatório para ingresso em escolas técnicas Prisma.

E-mail: joaovitormiranda129@gmail.com

João Vitor Rodrigues Alencar

Professor de Filosofia do Instituto Federal do Pará (IFPA – *Campus Santarém*). Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

E-mail: joao.alencar.edu@gmail.com

Joedson dos Santos Azevedo

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); especialista em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Docência no Ensino de Letras - Inglês e Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Iguacú; e licenciado em Letras Modernas e Vernáculas pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). É membro do Grupo de Estudos em Linguística Histórica e em (Socio)funcionalismo (Grupo Janus) e do Grupo Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: joedsonazevedo@hotmail.com

Josiane Santos Moura

Graduada em Letras Vernáculas – UESB e pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos – UFVJM. É professora da Educação Básica no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Elineusa da Silva Ferreira.

E-mail: josianesantoumouraaa@gmail.com

Lediane Fani Felzke

Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB), mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e licenciada em História. É docente do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no IFRO nas áreas de pesquisa e ensino; também atua com etnologia indígena, metodologias participantes, epistemologias não ocidentais e

pensamento decolonial. É líder do GETEA – Grupo de estudos em temáticas étnicas na Amazônia.

E-mail: lediane.fani@ifro.edu.br

Luciana Matos de Sousa Silva

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pela mesma instituição. Docente do Colégio Estadual Dom Climério Almeida de Andrade e do Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinoco.

E-mail: 2021a0108@uesb.edu.br

Luciano Ferreira de França

Geógrafo, mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atua como pesquisador no Programa de Mestrado – PROFEPT/IFRO *Campus* Calama, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento da educação profissional.

E-mail: Luciano.franca.geo@educ.ro.gov.br

Maria Alzira Leite

Graduação em Letras e em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia com ênfase no ensino especial e inclusão. Mestrado e Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada. Atualmente é professora colaboradora na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

E-mail: mariaalzira35@gmail.com

Maria Alice Linhares Costa

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Vitória da Conquista; Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (UESC). É integrante do Grupo de Pesquisa

em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo (UESB/CNPq) e do grupo de pesquisa Linguagem, estruturas e práticas sociais (UESC/CNPq).

E-mail: m.alicelinhares@hotmail.com

Mariene Silva Pedreira

Mestranda em Letras (ProfLetras) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira - Centro Universitário Internacional – UNINTER; Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela mesma instituição e graduada em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos.

E-mail: marypedreira.atual@gmail.com

Milca Cerqueira Etinger Silva

Doutoranda, Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Graduação em Letras Modernas, com habilitação em Português, Inglês e respectivas literaturas pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo (Janus).

E-mail: milcacerqueira@gmail.com

Thiago Rodrigues da Rocha

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atua como pesquisador no Programa de Mestrado – PROFEPT/IFRO *Campus* Calama, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento da educação profissional.

E-mail: thiago_rocha1990@hotmail.com

Vania Raquel Santos Amorim

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestra em Linguística e graduação em Letras pela mesma instituição. É docente na Escola Estadual Luiz Abel;

pesquisadora do Grupo Reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas - UESB-CNPq (REAL). Integrante do Grupo de pesquisa em Linguística histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo-CNPq.

E-mail: amorimvrs@gmail.com

Valéria Viana Sousa

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialização em Língua Portuguesa pelo PREPES/PUC – MG; Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB (2008). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desde 1996. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq (Grupo Janus). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo - LAPESF/CEPELin/PPGLin; e do projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista”.

E-mail: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

Língua, Linguagem e Cultura são temas que possibilitam discussões por si só, dada a sua dimensão epistemológica e importância para a humanidade. Contudo, esses três temas unidos têm o objetivo, nesta obra, de contribuir para as reflexões de como a linguagem, em suas diferentes manifestações, passando pela estrutura até o uso nas artes e no cotidiano, abarcam um sentido maior quando se dispõe a buscar a compreensão da leitura e escrita como atos sociais e dialógicos.