



**Jaciara Gomes**  
Organizadora



**O texto na  
Sala de Aula**

*contribuições no/do Profletras*

**O texto na sala de aula:  
contribuições no/do Profletras**



**Jaciara Gomes**  
(Org.)

**O texto na sala de aula:  
contribuições no/do Profletras**



**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.

---

**Jaciara Gomes [Org.]**

**O texto na sala de aula: contribuições no/do Profletras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 181p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2161-8 [Digital]**

1. Texto. 2. Oralidade. 3. Escrita. 4. Leitura. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

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

**Revisão:** Autoras e autores

**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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## APRESENTAÇÃO

Há pouco mais de quatro décadas, o ensino de Língua Portuguesa (LP) foi afetado pela repercussão das discussões promovidas em *O texto na sala de aula*, coletânea organizada pelo professor João Wanderley Geraldi. Centrado numa concepção de linguagem como interação, dialógica por natureza, o livro nos convidou a repensar o papel e o lugar do texto nas aulas de LP, apresentando práticas pedagógicas que repercutiram positivamente nos processos de escuta/leitura e produção textual (oral e escrita).

Os processos de ensino, mediados pela interação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, partem do entendimento do texto como unidade de comunicação discursiva, como *lugar e meio* da interação. Nesse cenário, a sala de aula é espaço de constituição de textos, já que toda a mediação dos conteúdos/conhecimentos da disciplina e sua aprendizagem efetuam-se por meio deles (os textos).

Assim, nessa coletânea, rendemos uma homenagem à fundamental obra de Geraldi convidando professores da educação básica, mestrandos no PROFLETRAS, para refletirem sobre a relação texto e ensino. O eixo da oralidade tem destaque aqui em dois momentos, possibilitando reflexões distintas sobre um debate caro no campo de LP. A produção escrita é explorada em outros dois capítulos, um dos textos apresenta a discussão com base na prática proposta por uma docente e o outro discute propostas de livros didáticos. Já a leitura é contemplada em quatro diferentes debates.

O primeiro texto, intitulado “A oralidade como objeto de ensino: encontros e desencontros”, de autoria de Helena Dias de Almeida Bisneta, mostra como professores do nível fundamental anos finais percebem o ensino e a aprendizagem da oralidade. Ademais, questiona o espaço dado a esse processo e identifica os

gêneros mais trabalhados na dimensão oral da língua. A autora parte do que postula a BNCC para pensar sobre a prática docente, levantando as contradições que se fizeram relevantes no discurso de professores. Ainda destaca as lacunas que persistem nesse eixo, observando a ausência de práticas sistemáticas e efetivas, capazes de oportunizar aos estudantes o conhecimento de especificidades de gêneros orais e de suas intersecções com a escrita.

A discussão seguinte, intitulada “Vozes de África: os diéjis e o ensino da oralidade”, de autoria de Ingrid Sacramento, nos convida a deslocar o olhar de paradigmas eurocêntricos para compreender as práticas afrocentradas de contação de histórias dos djéjis. É através dessa figura que a autora discute epistemologias africanas que, para além de transmitirem palavras, compõem-se por apresentações performáticas, envolvendo entonação, gestos, e expressões faciais. Além desses recursos paralinguísticos, o estudo apresenta a cosmovisão dos valores e da ética africanos, aspectos fundamentais para apreensão de estéticas conectadas a tradições e sabedorias ancestrais, já que através desses mestres da palavra podemos compreender identidades culturais africanas, superando os limites da história única que a escola tradicionalmente nos conta.

Já no texto “Subjetividade e autoria à luz do Interacionismo Sociodiscursivo: a escrita de crônicas literárias na escola”, as autoras, Suelen Andrade Batista e Lara Assunção, propõem refletir sobre a capacidade de posicionamento e de percepção de si no mundo, através da autoria de textos nos processos enunciativos realizados pelos estudantes. As professoras pesquisadoras recortam crônicas produzidas por alunas do ensino médio e, com base no interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart, investigam como as discentes se posicionam, salientando a dimensão literária do gênero crônica, por meio das modalizações discursivas e das vozes enunciativas acionadas por elas. Além da análise, esse estudo nos apresenta a sequência didática produzida pela professora Suelen Batista, revelando uma

prática de referência para o ensino do texto literário, observando sua relação com o campo jornalístico.

O capítulo seguinte, intitulado “O anúncio publicitário no Livro Didático: reflexões sobre interlocutor, contexto e veículo de circulação”, é de autoria das professoras Maria Luiza da Silva Cavalcante Nataly de Moura Silva. Baseadas numa perspectiva sociointeracionista, as autoras refletem sobre a organização de práticas de linguagem em propostas de produção textual, presentes no material didático com foco no gênero anúncio publicitário. A discussão se volta para como alunos do ensino médio são preparados para escrever de modo significativo, o que implica saber interagir com coerência em situações reais, considerando os interlocutores, os propósitos da comunicação e o contexto. Tudo isso é confrontado com as diretrizes da BNCC, destacando a essência argumentativa e persuasiva do texto em questão.

O artigo intitulado “Texto e contexto na análise de memes do Recife Ordinário: reflexões à luz da tradição sistêmico-funcional” foi escrito pelos professores Victor Costa da Silva e Ana Carolina Brito de Moraes, promove o debate sobre a identidade cultural pernambucana, a partir do estudo dos significados do contexto de cultura, de modo mais amplo, e da linguagem em ambientes específicos, ou seja, do contexto de situação. Os autores se valem de uma discussão objetiva e didática para apresentar aspectos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), explorando as noções de texto e sentido em contextos digitais. Assim, o estudo nos possibilita entender as relações entre língua, cultura e sociedade explorando a linguagem em funcionamento. Para além do código linguístico, esse debate nos insere na reflexão sobre os usos da língua estratégicos, atuando na expressão e no reconhecimento entre os membros de uma comunidade.

Já com base na Gramática do Design Visual (GDV) temos o artigo intitulado “Letramento Visual: reflexões sobre os recursos multimodais/semióticos no SAEPE 2022”, escrito pelas professoras Juliana Virgínia Barbosa da Silva, Juliany Maria dos

Santos e Roseane Paixão. As autoras exploram a multimodalidade/semiótica a partir de elementos como fontes de informação, transmissor, sinal, campo de experiência, posicionamento, entre outros, na análise de uma tirinha utilizada na prova do SAEPE 2022. Essa discussão argumenta em favor do letramento visual, conceito que possibilita ao aluno ler texto para além do conteúdo verbal, também imagem, gráfico e vídeo. Isto revela uma necessidade crescente de integrar práticas pedagógicas que valorizem e desenvolvam essas competências, preparando os alunos para navegar de maneira crítica e eficiente na complexa paisagem comunicativa contemporânea.

Na sequência, as professoras Urânia Alves da Fonsêca e Elisandra Nunes Pereira refletem sobre a necessidade de diversificar as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, considerando a realidade social de circulação dos textos. Para tanto, recortam as categorias de contexto e multimodalidade para analisar seu funcionamento em textos do campo jornalístico tematizando o conflito entre Israel e Palestina, como capas de revista, charges e tirinhas. As autoras mostram como é possível desenvolver a consciência crítica dos estudantes a partir da língua em contexto real de uso, tornando-os autônomos para participar dos processos discursivos em sociedade. O estudo está pautado na linguística textual e no sociointeracionismo discursivo, campos que são articulados na mobilização de recursos que revelem aspectos próprios da organização sociocultural.

O último capítulo, intitulado “Do CoTexto ao Contexto: o tópico discursivo no ensino com estratégias de leitura para ampliação da construção da competência leitora”, é de autoria dos professores Wenneer Porfirio Bezerra de Pontes e Isabela Priscila do Nascimento Silva. Encontramos aqui outro debate sobre o desenvolvimento da leitura, porém com o foco em estratégias (como a pausa protocolada) que levem a perceber a centração temática do texto através da construção estrutural ou de aspectos semióticos. Para isto, refletem sobre tópico discursivo e sobre a

relação entre autor, texto e leitor, de modo integrado, explorando o co(n)texto na busca pelos sentidos do texto e pelo distanciamento da fuga temática. O estudo está centrado na linguística textual e na linguística aplicada.

Esses estudos foram desenvolvidos como parte das atividades da disciplina “Texto e Ensino”, ministrada por mim em 2024.1. Tais discussões são bem-vindas para professores de Língua Portuguesa, formados ou em formação, que desejem ampliar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de português com foco no texto, também para pesquisadores e interessados na área. A coletânea é trazida ao público como parte de um financiamento para incentivar e fortalecer os grupos de pesquisa da Universidade de Pernambuco. No caso em particular, o DISCENS, grupo de pesquisa e estudos em Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino, em que atuo como pesquisadora, foi contemplado no Edital de Apoio à Pesquisa 2024, através de proposta submetida pela professora Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, uma das líderes.

Jaciara Gomes



## Sumário

<b>A oralidade como objeto de ensino: encontros e desencontros</b>	<b>13</b>
Helena Dias de Almeida Bisneta	
<b>Vozes de África: os diéjis e o ensino da oralidade</b>	<b>31</b>
Ingrid Sacramento	
<b>Subjetividade e autoria à luz do Interacionismo Sociodiscursivo: a escrita de crônicas literárias na escola</b>	<b>53</b>
Suelen Andrade Batista Lara Assunção	
<b>O anúncio publicitário no Livro Didático: reflexões sobre interlocutor, contexto e veículo de circulação</b>	<b>73</b>
Maria Luiza da Silva Cavalcante2 Nataly de Moura Silva2	
<b>Texto e contexto em memes do Recife Ordinário: reflexões à luz da tradição sistêmico-funcional</b>	<b>91</b>
Victor Costa da Silva Ana Carolina Brito de Moraes	
<b>Letramento visual: reflexões sobre os recursos multimodais/semióticos no SAEPE 2022</b>	<b>111</b>
Juliana Virgínia Barbosa da Silva Juliany Maria dos Santos Roseane Paixão	

**Processo de leitura crítica: analisando contexto e multimodalidade** 139

Urânia Alves da Fonsêca

Elisandra Nunes Pereira

**Do CoTexto ao Contexto: o tópico discursivo no ensino com estratégias de leitura para ampliação da competência leitora** 163

Wenneer Porfirio Bezerra de Pontes

Isabela Priscila do Nascimento Silva

## A oralidade como objeto de ensino: encontros e desencontros

Helena Dias de Almeida Bisneta<sup>1</sup>

### 1 Para início de conversa

A vida em sociedade permite o conhecimento e o reconhecimento de duas modalidades de produção linguística: a oral e a escrita. Isso significa que o aluno chega à escola com um determinado conhecimento desses modelos; todavia, por não ter sido exposto, na maioria das vezes, a reflexões sobre o processamento de cada uma dessas modalidades, atravessa o período escolar sem o discernimento desejado sobre as especificidades de uma ou de outra modalidade.

A fala e a escrita apresentam, conforme Marcuschi (2001), os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Assim, é necessário atribuir a mesma atenção e objetividade tanto para o ensino da escrita quanto da oralidade. Faz-se necessária a compreensão de que as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um “*continuum*” tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas.

Interessa-nos enfatizar a necessidade emergente de um trabalho voltado para o ensino da modalidade oral, por entendermos que o estudo da oralidade merece e deve ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques. A nossa concepção de oralidade é tributária das reflexões de Marcuschi (2001, 2007) como

---

<sup>1</sup> Professora nas redes municipal e estadual em Macaparana/PE. Mestranda em Letras no programa PROFLETRAS - Universidade Estadual de Pernambuco, Campus Mata Norte. E-mail: helenadias.bisneta@upe.br .

prática social interativa que se manifesta na comunicação entre interlocutores por meio de gêneros textuais/discursivos e vai além da representação meramente sonora.

Tomando a oralidade e os gêneros orais nas perspectivas acima, os objetos de ensino se ampliam, rompendo com um ensino meramente descritivo, mas, voltado para a interação. O fato de que a fala é aprendida de forma espontânea nas interações não pode reduzi-la à informalidade e à ausência de desenvolvimento sistemático na escola. Partimos dos pressupostos postulados por Schnewly e Dolz (2004) e Marcuschi (2001), que dialogam em perspectivas que concebem a fala como meio de respeitar a integridade da língua, implicando dizer, que, já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita.

Nosso objetivo é refletir sobre o ensino da oralidade e sobre as razões pelas quais ela ainda não recebeu a atenção e o respeito que lhe são devidos na escola, como também, analisar o trabalho docente à luz dessa perspectiva e reflexão. Para alcançar tal discussão, nos baseamos em uma metodologia voltada à análise do conteúdo. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social.

Para tanto, optou-se por uma análise de questionário, o qual foi realizado de forma individual, tendo como colaboradores oito docentes, professores dos anos finais do ensino fundamental, de uma rede municipal de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Os questionamentos envolveram fatos a respeito da oralidade como objeto de ensino, a respeito de qual é o espaço dado à oralidade, também acerca da utilização dos gêneros orais em sala de aula no ensino de língua materna, bem como, os gêneros orais mais trabalhados por cada um dos professores durante sua prática pedagógica.

Parece que todos concordam com a importância de se desenvolver habilidades orais na escola. Em razão disso, o que nos motivou a ampliar essa discussão foi o seguinte questionamento: de que forma se trabalha com a oralidade? Barros-Mendes (2006, p.89) é categórica ao afirmar que a dificuldade do ensino da oralidade reside “no fato de a linguagem oral ser primariamente concebida como uma ferramenta de mediação e comunicação, fazendo com que raramente seja considerada como objeto de ensino claramente identificado”. Dar visibilidade à oralidade, entendida como prática social interativa com finalidades comunicativas, não implica ignorar o papel que tem a escola de formar sujeitos competentes no uso da leitura e da escrita (Kleiman, 1996; Marcuschi, 2001; Soares, 2007), mas põe em relevo o lugar e o papel da oralidade nas práticas docentes.

Assim esse trabalho está organizado da seguinte forma: após esta seção introdutória, discutimos a princípio o quanto o espaço escolar é essencial no desenvolvimento da modalidade oral, em seguida, a pertinência em não tratar o oral como algo meramente informal; acentuando posteriormente, a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a oralidade, um documento norteador do ensino, em seguida, caracterizamos de forma reflexiva o papel do professor de Língua Portuguesa no ensino da oralidade. Na sequência, a partir das respostas dadas pelos professores, relatamos e ampliamos a discussão da temática, demonstrada em tabelas. Por fim, concluímos com as considerações finais a partir das análises e devolutivas dos docentes entrevistados.

## **2 Sala de aula: a oralidade em evidência**

Oralidade não se aprende por intuição. Existe a ideia corrente de que não é papel da escola ensinar o aluno a falar – afinal, isso é algo que o indivíduo aprende muito antes, principalmente com a família. Há nessa concepção um erro grave de reduzir a oralidade à fala cotidiana, informal, representada pelos bate-papos e pelas

conversas do dia a dia. O fato é que, sob a denominação genérica de “linguagem oral”, encontram-se diversos gêneros: entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades e dramatizações. Em relação a todos esses textos, o professor tem um papel importante.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais (Schnewlye Dolz, 2004a). Partindo dessa premissa, entendemos que a escola é o espaço mais eficiente, que permitirá o processo ensino e aprendizagem da oralidade de forma eficaz. Ainda nessa perspectiva, concordamos que os gêneros da fala têm aplicação direta em vários campos da vida social – o do trabalho, o das relações interpessoais e o da política, por exemplo.

Na escola, muitos são os gêneros orais formais que circulam e sequer percebemos que fazem parte de nossa prática cotidiana, tais como: o seminário, o júri simulado, a exposição oral, a entrevista e a própria aula. A vantagem em explorá-los como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna está justamente no fato de muitos deles constituírem práticas reais da escola. Para BNCC, as atividades humanas ocorrem através das práticas sociais por intermédio das diferentes linguagens tais como:

Verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 59).

Conforme o presente documento, as linguagens possuem status próprio para o objeto de conhecimento escolar. Nesse viés, torna-se imprescindível que os discentes se apoderem das especificidades de cada linguagem. No ensino fundamental, nos anos finais, os discentes deverão ampliar, diversificar e aprofundar as aprendizagens das práticas de linguagem. O desenvolvimento da oralidade no espaço escolar já estava

respaldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assim como estão na BNCC (2018). De acordo com os PCNs (1997, p. 27):

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais [...] Nesse viés, a escola deve possibilitar o ensino da linguagem oral para que o discente possa fazer uso desta nas diversas situações de linguagem existentes na sociedade.

Nesse sentido, os PCNs evidenciam as multiplicidades da linguagem oral e suas aplicações em diferentes contextos, desde as colocações formais até as informais, sendo papel da escola ambientar os estudantes quanto ao poder de alcance e diversidade da oralidade, além de prepará-los para o uso desses textos. Ressalta-se que o ato de a fala ser adquirida naturalmente, em contextos informais do nosso dia a dia, não significa que ela é uma atividade sempre informal.

Além das situações de ensino-aprendizagem, é também na escola onde surgem as primeiras (e ricas) oportunidades de os alunos enfrentarem os gêneros orais públicos, em atividades diversas. A pretensão é que se tenha consciência das inúmeras possibilidades de um trabalho efetivamente voltado à oralidade, distante de quaisquer preconceitos que se evidencie diante dessa prática. Um ensino significativo utilizando-se da oralidade é possível, no entanto, a escola precisa junto ao professor possibilitar essa prática.

### **3 Oralidade: a fala que se ensina**

A linguagem oral é evidenciada e vêm sendo discutida como objeto de ensino-aprendizagem, uma vez que favorece a

construção do conhecimento e a formação de um indivíduo competente para lidar em diversas situações cotidianas, assim como nas apresentações públicas. O domínio oral faz parte das interações humanas nas falas espontâneas desde muito cedo nas interações interpessoais. Para Marcuschi (2010, p. 18),

A fala - enquanto da manifestação da prática oral - é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê, logo após o parto. Mais do que uma disposição biogenética o aprendido é o uso de uma língua natural, uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita - enquanto manifestação de letramento - em sua faceta institucional é adquirida em contextos formais.

Faz-se necessário observar que a fala está presente nas relações humanas desde o nascimento da pessoa, pois aprender a usar a língua é também uma maneira de se inserir culturalmente, de se expressar e comunicar com o meio social como um todo. Não obstante, a escrita é adquirida em contextos mais formais, principalmente na escola, e isso reverberou para a construção de um viés mais prestigiado culturalmente, o qual insere a escrita em um lugar menos acessível do que a fala. Entretanto, quando é comparada com a oralidade a mesma está presente em todas as práticas sociais, por mais que faça parte da vida do ser humano mais tardiamente, ou de forma desigual.

Desse modo, faz-se importante o desenvolvimento da linguagem oral, a qual apresenta relevância em ser objeto de ensino na escola de forma intencional e sistemática no Ensino Fundamental. Trabalhar a oralidade não é apenas abrir espaço para que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer. Como evidenciam Cavalcante e Melo (2006, p. 183), “trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedades de usos da língua na modalidade”. Significa possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário

da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

É fundamental, no trabalho com a modalidade oral, não perder de vista que os fatos da linguagem se dão na perspectiva dos gêneros textuais (Dias, 2010). Isso implica dizer que o ensino da oralidade deve ser encarado por meio de um modelo que inclui a organização estrutural e o funcionamento discursivo do texto.

É necessário propor o ensino oral de forma sistemática, como objeto de ensino, o oral precisa ser construído e definido nas características daquilo que é próprio do oral, quais as práticas de linguagem a serem trabalhadas em sala de aula e quais especificidades linguísticas relacionadas. De acordo com Chaer (2012), o trabalho com a oralidade assume um importante papel no processo educativo, de forma que as ações educativas tornam o processo mais eficaz ao propiciar situações dinâmicas e envolventes, por meio das quais os alunos podem explorar e desenvolver seu instrumento comunicativo e social.

Para Dolz e Schneuwly (2004a), a construção do oral para fins didáticos como objeto de aprendizagem ao longo do ensino fundamental se torna necessário. É papel da escola ensinar as habilidades de linguagem relacionadas ao oral. Todavia, faz-se relevante definir de forma clara quais as características do oral a ser ensinado. Nesse viés, a oralidade como objeto de ensino é tomada principalmente como uma implicação em um ensino contemporâneo, que prepara um indivíduo para ser atualizado e comprometido com a realidade.

Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (2004a), o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos de ensino. É possível perceber que, quando o oral não encontra seu espaço como objeto de ensino de maneira adequada, isso pode estar relacionado com a distinção entre o oral e a escrita que, por muitas vezes, está associada a uma supervalorização da escrita em detrimento da linguagem falada. De maneira geral, o ensino do oral não requer uma didática que desenvolva a

expressão oral, sendo fundamental conhecer as práticas orais de linguagem estudadas na escola.

A oralidade se encontra presente na vida do ser humano nas diversas situações de interações da sociedade. Para Marcuschi (2003, p.17), “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. O autor enfatiza que a fala apresenta papel essencial na construção humana; que a oralidade deve ser tomada como o ponto de partida para que o sujeito se emancipe perante as mais diversas situações comunicativas. Entretanto, não devemos considerar a fala como superior, uma vez que tanto a escrita como a oralidade são práticas significativas para a perpetuação da língua, compartilhando semelhanças em seu funcionamento e afetando-se mutuamente.

#### **4 Concepção da oralidade conforme a BNCC**

No ensino fundamental, a BNCC aborda o texto (oral, escrito, multimodal, multissemiótico) como unidade central das atividades de linguagem a serem desenvolvidas. O texto é colocado em papel central a fim de nortear o direcionamento das aprendizagens no âmbito da Língua Portuguesa. Para o documento, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 70).

Logo, a contribuição dos textos orais à vida dos alunos é gigantesca, trabalhos com esse foco permitem aos educandos o uso de suas habilidades. Os estudantes aprendem a lidar com tais capacidades e as utilizam diante das diversas atividades que lhes são propostas.

A BNCC concebe a oralidade como as práticas de linguagem que se processam em situação oral com ou sem contato diante do outro. A oralidade está presente, por exemplo - conforme o

documento - nas aulas dialogadas, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, contação de histórias<sup>2</sup>, diferentes tipos de podcasts e vídeos (Brasil, 2018)

Ainda de acordo com BNCC, o desenvolvimento das habilidades deve ser de forma contextualizada, através de textos pertencentes aos gêneros que circulam nos diversos segmentos da atividade humana. Os textos orais estão inter-relacionados com as práticas de uso, interação e reflexão. Visto isso, o texto oral é concebido pela BNCC como objeto de ensino que precisa ser estudado em sala de aula, ratificando que a aprendizagem se desenvolve através das características discursivas, bem como de estratégias de fala e escuta que ocorrem através da interação. Assim, é possível perceber as multiplicidades de interações, trocas e instrumentos fundamentais do cotidiano em que a oralidade se faz presente e contribui tanto nos aspectos informais quanto formais de uso da língua.

## **5 A prática docente e o ensino da oralidade**

Dentre os muitos saberes necessários à prática educativa estão o papel social e a prática docente. Esta exige “uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (Freire, 1999, p.78). O papel social docente é estimular o aluno a questionar as injustiças sociais, e, ao mesmo tempo, esperar-se com a certeza de que a história é possibilidade e não determinação. O professor deve promover uma aprendizagem significativa, real, dotada de sentidos, permitindo que assim, com a sua mediação, os educandos e educandas construam seus conhecimentos.

---

<sup>2</sup> No capítulo seguinte, temos uma reflexão em torno da contação de história.

Para o ensino da Língua Portuguesa, a BNCC apresenta orientações as quais possibilitam aos educandos uma ampliação dos letramentos com a finalidade de se obter uma participação mais significativa nas diversas práticas sociais. O documento conduz o ensino de LP centrado no texto, na sua relação com o contexto de produção, assim como no uso da linguagem por meio da leitura, escuta e produção em diferentes mídias (Brasil, 2018). Ainda em conformidade com a BNCC, o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem oral relacionadas ao conhecimento e uso da fala, e também habilidade de escuta. Sugere a produção de textos orais levando em consideração as diferenças da língua falada e escrita, e as formas de estrutura do discurso oral, formal e informal, considerando as variações nas diferentes práticas de linguagem e reconhecimento dos gêneros discursivos orais, bem como suas características e organização.

A instituição de ensino em sua totalidade se apresenta como um meio primordial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, uma vez que esta também exige o conhecimento por parte dos estudantes em relação aos mais diversos textos orais. Segundo Dolz e Schneuwly (2004b, p. 169), “eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo”. Nesse sentido, os autores postulam que o ensino de língua materna deve possibilitar uma aprendizagem baseada na valorização do oral. A importância se dá antes de tudo em conhecer as diversas práticas orais de linguagem e as relações que estas mantêm com a escrita. Dessa forma, a escolha do texto oral se consolida a partir do que se almeja alcançar com sua utilização em sala de aula, levando em consideração a conexão que o texto faz com a escrita.

O trabalho voltado ao uso de gêneros permite ao aluno a compreensão das peculiaridades do discurso dentro de sua específica finalidade comunicativa. O professor precisa propor atividades diversificadas para que o aluno faça uso das

modalidades: oral e escrita. A proposta docente deve partir desde um simples relato de experiência até um debate regrado que exija mais do aprendiz; o despertar para essas habilidades permite que haja uma maior relação entre ensino-aprendizagem, o que remete, no primeiro momento, uma instância à pesquisa. O aluno constrói o seu conhecimento ao se apropriar dos discursos de outrem, todavia, precisa de uma direção, uma orientação para que faça uma leitura crítica e reflexiva.

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras diferenciadas, segundo suas personalidades. (Schnewly 2004b, p.117).

Estratégias dentro desta perspectiva permitem ao aluno o uso das diversas práticas de linguagem, as quais devem ser empregadas nas mais variadas esferas comunicativas, além de permitir que o indivíduo se posicione de forma crítica diante dessas situações comunicativas. Trabalhar com foco na oralidade é possibilitar aos educandos o uso de suas habilidades, aprender a lidar com elas de forma contextual, situacional e as utilizar nas diversas situações, sejam formais ou informais.

## **6 Análise, discussão e reflexões sobre as práticas**

Conforme destacado na seção introdutória do artigo, este estudo objetiva analisar as práticas da oralidade, bem como identificar os gêneros orais utilizados pelos docentes em sala de aula e as concepções subjacentes a essas práticas. Para tanto, no intuito de investigar a temática proposta, apresentamos os resultados do estudo, assim como a discussão dos conceitos desenvolvidos na revisão da literatura. Primeiramente, é mapeado o perfil dos professores com base nos dados demográficos coletados num questionário, entendemos que essas informações se revelam fundamentais para a compreensão dos tipos de

interação realizadas na relação professores e aluno, e ensino da oralidade na sala de aula.

Dentre algumas das questões apresentadas no questionário respondido pelos docentes, temos: a) Você trabalha com a oralidade? De que forma? b) Considerando a sua resposta anterior, o que leva você a ensinar ou não a oralidade? c) Que elementos da oralidade você destaca no seu trabalho? d) Como você avalia o espaço dado ao ensino da oralidade? Ainda dentre os questionamentos, apresentamos de forma objetiva quais os gêneros orais mais trabalhados em sala, como também, o que nunca foi trabalhado.

O universo da pesquisa foi constituído por oito docentes de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental, pertencentes a mesma rede de ensino. O *corpus* é exclusivamente formado por respostas dos professores, coletadas por meio de questionários escritos. A partir das proposições feitas, fizemos tabelas com as respostas dadas. Será utilizado o código P01 a P08 correspondendo aos professores entrevistados, assim, podemos ver na sequência a análise individual, em alguns questionamentos, e de maneira geral, em algumas proposições. Começamos por um breve perfil dos participantes, estes compostos por dois mestres e seis especialistas, um apenas com menos de dez anos de docência e os outros com mais de dez anos de experiência profissional.

Agora, numa sequência, analisamos as respostas de cada profissional. Aquelas (respostas) que forem semelhantes ou até iguais foram inseridas na tabela através do código utilizado para identificar o professor:

Tabela 1. Proposições dos docentes através das próprias práticas

PERGUNTAS	RESPOSTAS
a. Como faz uso da oralidade em sala de aula?	Sim. Através de dramatizações, debates e seminários. (P01, P02, P07)
	Sim. Através de contação de histórias, leitura em voz alta, roda de conversa, seminários, debates entre outros.

	(P05 e P03)
	Sim. Trabalho quando exponho a aula. (P04)
	Sim. Apenas através de trabalhos apresentados em grupo, seminários e debates. (P06 e P08)
b. Por que é importante ensinar a oralidade?	A importância dos alunos se posicionarem de forma crítica, criativa diante de vários contextos no ambiente escolar e fora dele. (P01 e P07)
	Através da linguagem oral, socializamos, opinamos, construímos conhecimentos. (P03 e P06)
	Ensino muito pouco, mas sei que é necessário para o aluno utilizar nas diversas situações comunicativas. (P04)
	Levar o aluno a aprimorar a livre expressão do pensamento crítico de forma mais argumentativa. (P02)
	É por meio da oralidade que construímos conhecimentos, socializamos e organizamos nossos pensamentos e experiências. (P05 e P08)
c. De que forma a oralidade é utilizada em sala de aula?	A fala, expressão facial entre outros. (P05 e P07)
	Expressão facial, postura adequada, gesticulação, entonação, coerência e elementos argumentativos. (PP02)
	Fala. (P04, 06, 08)
	A fala, enfatizando postura e expressão facial. (P01)
	Exposição oral. (P03)
d. Qual a evidência dada ao ensino de oralidade nas formações continuadas?	Muito vago, de pouca importância em momentos formativos. (P01,06 e P07)
	Deixa a desejar em todos os aspectos. (P03)
	Infelizmente, o espaço dado ao ensino da oralidade é pouco usado, tanto por mim, quanto em discussões formativas, perdendo sempre o seu lugar para o ensino de gramática e/ou produção textual. (P05)
	Bem defasado, no dia a dia nem lembro, só trabalho os gêneros textuais escritos. (P04 e P08)
	Nunca participei de nenhuma formação que tratasse da temática, logo, não dou muita credibilidade. (P02)

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Através das respostas dos professores, podemos ampliar a discussão sobre a oralidade. Diante do uso da oralidade em sala de aula e da forma como a ensinam, os professores de um modo geral elencam de modo explícito que trabalham com a oralidade, desde a própria exposição da aula até o gênero oral debate. Observamos o professor denominado P04 que considera simplesmente a exposição de sua aula uma forma já ampla de trabalho com a linguagem oral. Para Libâneo (1994, p. 27) “a organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isolados. São aspectos que devem ser articulados”. Mas, para que isso aconteça na prática o professor precisa estar ciente do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da necessidade do ensino da oralidade, os professores postulam o quanto se faz presente nas mais diversas situações comunicativas, os educandos serem dotados de conhecimentos na linguagem oral para serem mais críticos perante a sociedade, o quanto também eles constroem conhecimento a partir dessa experiência com a oralidade de forma sistematizada. Percebemos que os professores, através dessa resposta, estão cientes do quanto é essencial o aprimoramento dessa habilidade, porém, nas respostas apresentadas no questionamento seguinte (c), o qual diz respeito às formas que se utilizam da oralidade no espaço escolar, notamos que não há nenhuma reflexão acerca da imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Com relação ao espaço dado ao ensino da oralidade, os professores P01, P03, P04, P05, P06 e P07 são bem diretos e afirmam que esse espaço quase não existe, que não tem importância, que não é citado e que sempre perdem o lugar para o ensino de gramática e/ou produção textual. O professor P02 afirma que nunca participou de formação continuada que contemplasse a temática, embasado nesse fato, já faz uso de um argumento para não dar credibilidade a tal proposta. Os professores P01, P05, P06 e P07 também elucidaram em suas

respostas o quanto em situações de formação o assunto não é sequer mencionado.

Acerca das proposições sobre gêneros orais, os mais trabalhados são os seminários e os debates. Os professores destacam que a oralidade também precisa de seu espaço no âmbito escolar, entretanto, afirmam que na prática, nas aulas de Língua Portuguesa, são os escritos que prevalecem. Mediante as respostas dadas pelos professores, percebemos que o ensino dos gêneros orais e a valorização da oralidade em diversas situações comunicativas, estão bastante distantes da prática docente.

Considerando ainda os gêneros orais mais trabalhados em sala de aula, seminário e debate, em sua maioria o ensino em sala de aula é centrado no professor, o aluno normalmente atua durante o momento de tirar as dúvidas, ou durante realizações de debates, de maneira bem coadjuvante do processo ensino-aprendizagem. Observamos que um trabalho com foco no gênero oral ocorre durante apresentação de seminários. Assim, esse tem sido talvez o único gênero presente nas aulas de língua Portuguesa de forma a aguçar os conhecimentos e as habilidades orais dos discentes.

## **7 Para seguir pensando**

Embasados ainda na discussão sobre o ensino da oralidade, percebemos que ela é vista de forma sutil e não muito bem explorada, os próprios professores não fazem referência a trabalhos que partam e envolvam a oralidade, pois a prioridade é a escrita. Percebemos a ausência de muitos âmbitos escolares em apresentar uma proposta sistêmica voltada à oralidade. Há certa resistência ao ensino dos gêneros orais o que requer maior envolvimento dos docentes a respeito dessa prática em suas aulas. É evidente uma escassez na abordagem de elementos da oralidade e dos gêneros orais na formação continuada de professores, uma compreensão superficial do conceito de oralidade e práticas deficitárias na abordagem de peculiaridades de gêneros orais.

Desse modo, ratificamos a necessidade de se investigar, detalhar e aprofundar na teoria e na prática da oralidade, refletindo sobre ela não só como um viés de ensino e propagação de conhecimento, mas também através da perspectiva que a linguagem oral permite e está no cerne de parte considerável das interações sociais. Sendo assim, uma vertente de profunda relevância para discussão no âmbito educacional e no social.

## Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; DA COSTA, Luciane Trennephol; DE ANDRADE, Sérgio. Princípios para o ensino de oralidade na Base Nacional Comum Curricular. *Revista X*, v. 16, n. 6, p. 1476-1492, 2021.

BUENO, Luzia *et al.* Dimensões da oralidade em documentos oficiais da Educação no Brasil. *Palavras*, n. 60-61, p. 129-152, 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CHAEER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, v. 3, n. 71- 88, nov. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Didática* (coleção magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004b.



# Vozes de África: os diéjis e o ensino da oralidade

Ingrid Sacramento<sup>1</sup>

## 1 Para início de conversa

Segurai firme, ó ancestrais, as rédeas de minha língua!  
Guiai o brotar de minhas palavras a fim de que  
possam seguir e respeitar  
Sua ordem natural.<sup>2</sup>

As metodologias de ensino e os conteúdos selecionados para a educação formal básica, em Língua Portuguesa, ainda hoje conservam a perspectiva do colonizador europeu e é por meio da visão dele que temos nossas histórias contadas, quando são contadas. O destaque que a escrita tem no ensino e na sociedade, em relação à oralidade, é um reflexo dessa educação eurocêntrica que utilizou a linguagem como mais uma forma de opressão e a escrita como tecnologia de poder e exclusão, tal qual destrincha Rama (2015), ao evidenciar a relação entre as letras/letrados e as estruturas de poder que resultou em uma sociedade escriturária.

Muito do que se sabe hoje nos estudos culturais sobre o continente africano advém do registro oral de seu povo, na figura dos anciões, dos tradicionalistas, que figuram como importantes fontes de pesquisa histórica, apesar da resistência de quem credita veracidade apenas às formas escritas de registro. A oralidade associada à memória, para as sociedades africanas, não é uma maneira saudosista de se relacionar com o passado, mas um modo

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Pernambuco e aluna do Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade de Pernambuco. Email: ingrid.sacramento@upe.br

<sup>2</sup> Hampâtê Bâ (2010), conta que antes de iniciar uma história, ou uma lição, o *doma*, tradicionalista malinês, costumava dizer essas palavras.

de valorizá-lo e um meio por onde se projeta a sabedoria ancestral, para compreender e estabelecer relações com o presente.

Os diélis<sup>3</sup> ou griots, mestres africanos da transmissão oral, são cronistas, cantadores e contadores de histórias, poetas, mediadores de conflitos e utilizam a oralidade como fonte de propagação e transmissão de muitas histórias, costumes, crenças e tradições de seus povos. A existência desses mestres da palavra, datada do século XIII até os dias de hoje, transmite uma mensagem de resistência ao apagamento das culturas e tentativas de silenciamento da voz de um povo que, apesar de tantas mordanças, nunca se calou.

Para estudar a oralidade a partir dos diélis, elegemos um membro da família Kouyaté, pela tradição que carrega. Essa família tem registros orais seculares de atuação, no entanto, foi durante o reinado do soberano Sundiata Keita, no império mandinga, que os diélis ganharam reconhecimento. Os Kouyaté são representantes tradicionais dos diélis e, segundo a tradição, nenhum diéli se iguala a eles (Santos, 2016).

Observamos o vídeo de uma apresentação de Toumani Kouyaté, no programa “Arte do artista”, exibido na Tv Brasil, em 6 de maio de 2016, disponível na plataforma Youtube, sob o título “Griot Toumani Kouyaté canta uma história no Arte do Artista”<sup>4</sup>. Toumani apresenta um conto, cantado e acompanhado pelo som da Kora, instrumento africano considerado sagrado. A história fala sobre um viajante, seu cantil com água e alguns encontros intrigantes.

Pensar o estudo da língua portuguesa a partir de africanidades é desafiador e necessário. Desafiador porque é

---

<sup>3</sup> Aqui, optaremos por chamá-los diélis para, numa perspectiva de afrorreferenciamento e em respeito à resistência que simbolizam, nos aproximarmos da maneira como são referenciados dentro das comunidades africanas.

<sup>4</sup> Apesar de a apresentação ser feita em francês, traduzida pela jornalista e companheira de Toumani, Dinah Feldman, a expressividade e os elementos da voz são analisados a partir da oralidade do diéli.

preciso que o professor descolonize seu pensamento, para desviar do caminho de um ensino colonizado(r). Necessário, pois enquanto não for produzida uma educação que considere o povo negro como sujeito produtor de história, língua, cultura e riqueza desse país, é o racismo que vai continuar ditando as regras perversas das relações sociais.

Nessa perspectiva, objetivamos:

- discutir o papel da oralidade enquanto prática social e linguística;
- investigar a importância histórica e cultural da oralidade para os povos africanos;
- analisar o uso de narrativas africanas dos diélis, como centralidade no ensino da oralidade afrorreferenciada e resgate da ancestralidade africana.

Os diélis representam uma possibilidade de trabalho com a oralidade, em um ótica sócio-histórico-cultural. Para isso, é preciso que a oralidade, numa perspectiva afrocêntrica, passe a fazer parte efetivamente das práticas escolares e não seja mais um conteúdo a ser superficialmente observado e rapidamente visitado em datas específicas. Ora, tendo a linguagem sido historicamente utilizada como meio de opressão e exclusão, nada mais legítimo do que utilizá-la como instrumento de reparação e combate ao racismo que, provando ser resistente ao tempo e ao espaço, também está institucionalizado na escola.

Iniciamos a conversa com algumas considerações sobre a oralidade, sua relevância, características e particularidades. Traçamos um breve paralelo sobre a importância conferida à escrita em detrimento do desinteresse pela modalidade oral da língua. Em seguida, discorreremos sobre como a oralidade, em África, significa mais que um modo de comunicação, é a representação de uma vivência, resgate e afirmação cultural. Apresentamos então os diélis e a simbologia que carregam, analisamos um de seus contos e demonstramos, por fim, a possibilidade de uma educação pela perspectiva da afrocentricidade.

Para isso, nos apoiamos nos ensinamentos de Hampâté Bá (2010), sobre tradições orais africanas; em Bernat (2013) e Santos (2016), que nos aproximam dessa cultura; Marcuschi (2001) e Carvalho e Ferrarezi (2018), nos dão base para teoria e prática do ensino da modalidade oral da língua; Asante (2014), que concebe a teoria da afrocentricidade e Gomes (2021), que orienta a viabilidade de entrelaçar oralidade, ensino e cultura africana.

## **2 Uma conversa sobre oralidade**

Quando falamos de oralidade, estamos nos referindo a uma prática milenar e a uma das formas de comunicação humana mais utilizadas até hoje. A fala é tão comum ao ser humano, que apenas os portadores de patologias vocais não a utilizam como prática natural de comunicação. Gomes (2021, p. 3) reflete que “a oralidade é um convite ao desenvolvimento da inteligência, que é um valor universal”. Aprendemos a lidar com a oralização desde os primeiros momentos de vida e vamos aprimorando seu uso e funcionamento com o transcorrer do tempo.

A modalidade oral da língua é uma prática dinâmica e moldável às mais diversas situações de interação. Ocasionalmente, é atrelada a uma desorganização e informalidade que estariam justapostas à espontaneidade da fala, apontada pela violação de regras, por assalto a turnos de fala e por marcas de escolarização ou origem social dos falantes. De fato, existe uma espontaneidade na linguagem oral, subsumida ao contexto de produção e aos gêneros textuais que manifestam; no entanto, este fato não se traduz como uma impossibilidade de apreensão da oralidade enquanto objeto de estudo.

A materialidade da textualidade oral, além de estar no que foi comunicado, funcionalidade primeira de todo ato de linguagem, está na forma como é dito. A oralidade é uma manifestação complexa, regida por regras linguísticas e elementos extralinguísticos que muitas vezes são imperceptíveis aos interlocutores, mas que completam os sentidos das interlocuções.

Observemos ainda que a oralidade não se propaga sozinha, para que se efetive, é preciso estar atrelada a uma escuta atenta, pois ouvir e falar fazem parte da mesma experiência.

As expressividades orais vão além da emissão de sons da fala, pois transitam entre sentidos - audição e visão - que não são puramente linguísticos, mas que contribuem para a formação destes e para que um todo comunicacional se efetive. Deste dizer multissensorial, no qual se correlacionam visão e oralidade, participam as posturas do locutor, podendo demonstrar maior ou menor informalidade, tensão ou relaxamento na sua oratória; os gestos que, como simuladores das palavras, incorporam significados aos enunciados; os olhares, que revelam a quem se volta a atenção do orador e exprimem suas emoções; e os cenários/contextos da comunicação, que informam sobre uma adequação dos modos de dizer.

Na estilística das vocalizações, em que a escuta representa o interlocutor, estão as modulações sonoras, conferindo suavidade ou intensidade aos sons; amplitude, entonação e timbres da voz, que remodelam os falares do locutor; clareza de articulação, para salvaguardar o entendimento do interlocutor; pausas e repetições, que podem ser utilizadas para dar ênfase ao dito; cadência e ritmos, garantindo harmonia e musicalidade às expressividades sonoras. É dado que os processos composicionais da oralidade não são frutos de uma desorganização ou de uma imaterialidade, mas que possuem suas especificidades (Marcuschi, 2001).

Revelamo-nos subjetivamente por meio da expressividade oral, não apenas pelo que exteriorizamos, mas pela forma como o fazemos. “Justamente por ser tão parte de nós, a oralidade ajuda a nos definir como somos” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 17), ajuda a compor uma identidade pessoal e também coletiva, pois, associado a quem fala está o grupo social ao qual o falante pertence. Em uma aparente dissonância, a exposição oral, à medida que individualiza, nos integra a uma coletividade, estendendo o conceito que se tem do todo, à parte.

A fala permite variações que podem informar sobre ocupação, escolarização, idade, etnia, religião, até mesmo o estado de espírito do falante. É sobre tais variações que os preconceitos se assentam, dado que partem da comparação das variantes utilizadas por falantes pertencentes a grupos minorizados, a uma forma hegemônica padrão da língua, aproximando-se de um etnocentrismo que, na explicação de Marcuschi (2001, p. 30), “diz respeito a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor”.

Em uma esfera hegemônica de poder, que invade todos os espaços sociais, incluindo a linguagem, a escrita é considerada superior e utilizada como instrumento de exclusão e segregação, tornando quase impossível a quem não domina suas regras, o acesso a determinados espaços sociais. Em termos de uso, a oralidade é mais democrática, haja vista que, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 18) “todos os povos têm suas línguas original e naturalmente na forma oral (cerca de 6.500 a 6.800 atualmente)”.

Sob a justificativa de uma pretensa atemporalidade, é atribuída à escrita o *status quo* de guardião dos conhecimentos humanos pois, sob o resguardo da oralidade, tudo se perderia com o transcorrer dos tempos. O entrelaçamento entre escrita e saber e a perspectiva de superioridade dela em relação à oralidade não são fundamentos ingênuos, antes representam um dos eixos de uma cultura eurocentrada e grafocêntrica, que dita as regras de pertencimento e composição da sociedade. A ausência da escrita na constituição de alguns povos africanos e a inferioridade atribuída à oralidade, em relação à escrita, por exemplo, serviram para amparar argumentos de que os africanos seriam povos aculturados e incapazes de uma produção intelectual, no entanto, como sabiamente nos adverte o tradicionalista,

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de

tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial na sua semente (Tierno Bokar apud Hampatê Bá, 2010, p. 167).

Entretanto, a nós não interessa travar um embate exaustivamente dicotômico entre oralidade e escrita, nem fazer juízo de valor sobre a importância de uma em detrimento da outra. Isso já foi feito em outros estudos e não responde às demandas da questão. Pretendemos nos ater aos modos de significação da oralidade, que vai além da espontaneidade da fala, e alcança a simbologia que ela carrega, já que os povos mais representativos da tradição oral sofreram/sofrem opressões e tentativas de apagamento histórico e cultural.

### **3 Como a oralidade ressoa em África**

O continente africano comporta diversas nações e etnias que produzem suas culturas, artes e outros conhecimentos baseados numa tradição eminentemente oral. São povos que preservam os costumes, recriam histórias, compartilham saberes, recorrendo à memória e fazendo uso da oralidade, comumente associada a efemeridades, para manutenção da herança cultural africana. “É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte” (Bâ, 2010, p.168), transpondo a noção de espaço e tempo, o passado é presentificado, difundido e atualizado através de provérbios, contos, cantos e outras manifestações orais e corporais.

Para manutenção e propagação da sabedoria ancestral contidas nos provérbios, lendas, contos africanos, não só a arte de contar foi aperfeiçoada, mas também a de ouvir. Uma escuta atenta a uma fala expressiva grava na memória o dito e constitui o alicerce para a sustentação sólida e formal de uma tradição de transmissão oral. A memória, indispensável nesse processo, é preparada desde a infância para armazenar cada pormenor dos acontecimentos vistos, vividos ou ouvidos. Ela assegura uma

volta ao passado e fornece acervos de produções orais, que possibilitam o resgate e a conservação de saberes sobre as ciências da natureza, a história dos antepassados, as relações sociais, em uma confluência entre história, linguagem e cultura.

A palavra falada e seus acompanhantes extralinguísticos dizem os múltiplos sentidos produzidos pelas sociedades africanas de tradição oral. Encapsula ética e sabedorias em ensinamentos proverbiais; estabelece um elo espiritual e de reverência com as divindades ancestrais; manifesta artisticamente, por meio das narrativas, cantares e contares, a produção cultural que representa. Hampâté Bá (2010, p. 169) revela que

a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor das “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência.

Para as tradições orais africanas, a palavra vai além da funcionalidade comunicacional, ela tem o poder de realizar-se, representa a onipresença que conta a origem do universo e dos seres, a intimidade das divindades com a natureza e a relação das pessoas com ambos. Ocupa um lugar singular entre o Sagrado e o humano, e estabelece uma conexão com a sabedoria e a força da ancestralidade. É também sua pronúncia que traceja um caminho de manutenção e propagação das tradições, que transpõe as gerações e finca uma vivência de resistência e afirmação de uma identidade linguística e cultural inscrita na memória social de um povo.

### **3.1 Quem conta essa história?**

Convencionou-se chamar, na língua do colonizador, de griot, os tradicionalmente denominados dieli, que na língua bambara, falada no Oeste da África, significa sangue (Bá, 1980, apud Santos 2016). Tal qual o sangue que circula pelo corpo permitindo a existência da vida, os diélis circulam na sociedade espalhando as

histórias, tradições e culturas do povo ou da família que representam. Os diélis são conhecidos no ocidente como contadores de histórias, no entanto essa é uma visão simplista que não define a dimensão da atuação deles como mestres da palavra nas raízes culturais africanas.

O memorialista Hampâté Bâ (2010) cita um tipo “rei” de dieli, o *dièle-faama*, garantidor de um compromisso profundo com a verdade da palavra que profere, é guardião de histórias e segredos dos homens, da cosmogonia da vida e das tradicionalidades. Há ainda os músicos e instrumentistas, que conduzem as celebrações seguindo ritos ancestrais. Há os historiadores ou poetas que, mesmo numa perspectiva tradicional, têm mais compromisso com a estética artística do dizer, do que com a verdade do que foi dito.

Os diélis acumulam em seu ofício uma pluralidade de funções: são contadores de histórias, atores, compositores, instrumentistas, mediadores de conflitos, genealogistas, conselheiros de reis, cerimonialistas. À medida que compartilham, conservam os conhecimentos dos seus antecessores e depõem sobre uma filosofia de vida por meio das performances das oralidades.

### **3.2 As histórias que precisam contadas**

A cultura e a história da África são inferiorizadas na escola, como se o povo africano e o legado que carregam não fossem parte constituinte da sociedade. Woodson (2021, p. 13) aprofunda-se nesse debate, enfatizando que “A ideia de inferioridade transpassa o Negro em quase todas as aulas de que participa e em quase todos os livros que estuda”. A escola colaborou para que os africanos fossem entendidos como um povo que se originou a partir da escravidão, o que acabou por estabelecer uma rejeição, por parte também dos próprios negros, à sua imagem, à sua identidade e à sua ancestralidade e instaurou tentativas de encaixes em padrões eurocêntricos, arquétipos de

intelectualidade, beleza e organização social. A eurocentricidade, em sua soberania hegemônica, dita os princípios norteadores do sistema educacional, colocando-se como sustentáculo da humanidade.

Como resposta, em 1980, o professor e escritor Molefi Kete Asante, dá voz à afrocentricidade, uma concepção que evidencia o continente africano como território de reencontro histórico e cultural para os povos negros. O conceito fundamenta, numa abordagem teórica e metodológica, a necessidade de contar e recontar as narrativas africanas a partir da perspectiva de seus povos, e a importância de repercutir as experiências com destaque para as produções das epistemes históricas, sociais e culturais africanas. Consiste na sistematização do enfrentamento à supremacia eurocêntrica e na proposição de uma vivência baseada na cosmovisão da África inamovível ou da África diaspórica.

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...] Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas (ASANTE, 2014, apud REIS; SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 133).

A cosmovisão proposta pela afrocentricidade apresenta um resgate existencial africano e uma dinâmica da perspectiva africana como ponto de convergência entre os saberes pedagógicos, as histórias, as culturas e tradições a partir de África. Alguns dos traços mais característicos e significativos, baseados na experiência africana, e que se opõem a características europeias são o respeito pela ancestralidade e pela sabedoria dos mais velhos, contrapondo-se ao culto à juventude e ao desprezo que se tem no ocidente pelos idosos, e uma educação baseada na ética e

no compromisso com a coletividade, opondo-se aos costumes individualistas e antiéticos presentes em muitas das relações sociais eurocentradas.

O que sabemos sobre os modos de produção cultural e sobre a história dos povos africanos, longe dos estigmas racistas que nos são entregues? Faz mais de 20 anos (ou apenas 20 anos, considerando a relevância e urgência) que a lei 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, para promoção da igualdade racial e, ainda assim, não é fácil encontrar um estudante, ou até mesmo professor, que saiba responder à pergunta posta acima.

Mais do que responder à lei, assentar em nossas práticas escolares dimensões étnico-raciais, é responder a uma demanda social de dignidade humana, construção de identidade e formação cidadã. É dizer sobre um ensino envolto em cultura, história e ancestralidade africanas, capaz de estabelecer uma conexão entre os saberes ancestrais e o mundo de hoje. Para efetivação de uma educação antirracista<sup>5</sup>, é necessário um compromisso com a diversidade e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Isto passa pela presença do negro como sujeito produtor de conhecimento, arte e cultura e não como sujeito objetificado, exposto à observação.

Pensemos em um ensino de língua, em que a linguagem é conceituada como socialmente construída por meio de processos interacionais, considerando um sujeito que age, através da linguagem, e estabelece relação com seu interlocutor, em determinado contexto sociocomunicativo histórico e cultural, com vistas a determinadas relações de sentido, que serão por ambos negociadas. Agora, associemos essa concepção de linguagem a uma prática antirracista, que desmistifique o desconhecido, desconstrua estereótipos e construa representações positivas do

---

<sup>5</sup> Conjunto de práticas políticas e pedagógicas capazes de atenuar a desigualdade racial. Para aprofundamento, sugerimos a leitura de PINHEIRO, BÁRBARA CARINE SOARES. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

legado cultural africano para nossa sociedade. Cria-se o cenário para apresentação dos diélis.

#### **4 De canto a conto**

Os diélis são expoentes de uma tradição oral que conta sobre um modo de vida. Carregam em si uma simbologia de ancestralidade e identidade de África. Sua presença física nos remete a uma presença simbólica e imaterial, não de um misticismo proselitista, mas de uma energia vital e de origem, de quem traz consigo muitas vozes, a polifonia secular de seus ancestrais. A estética que exhibe já estabelece uma ligação imediata com uma estética africana. A elegante simplicidade, a neutralidade das cores e discrição das vestes de quem não quer chamar atenção para nada mais além daquilo que fala, os pés descalços simbolizando a ligação entre o mundo dos homens e o espiritual, contato direto com a espiritualidade.

Outro elemento no campo das simbologias africanas é o instrumento musical. O instrumento tocado pelo dieli Toumani Kouyaté chama-se kora, é típico da África ocidental, composto por 21 cordas, é considerada um instrumento sagrado, produzida a partir de produtos da natureza, que potencializa os rituais melódicos dos dielis e simboliza uma ligação com o sagrado e com a ancestralidade.

Figura 1- GRIOT Toumani Kouyaté canta uma história no Arte do Artista.



Youtube, 2016. 1 vídeo (6:08). TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Olhos fechados, o som envolvente e melodioso da kora. Assim, Toumani cria a atmosfera que dá início a sua apresentação. Vejamos um recorte:

*Eu vou contar para vocês uma pequena história. Esta história que é a história de um viajante. Um viajante que viajava junto com um cantil de água e com um saco pequeno com algumas coisas para comer. Ele estava um pouco cansado da viagem, então ele sentou à sombra de uma árvore. Ele esperou, ele ficou lá, esperando o sol se pôr. Durante esse tempo, então, ele viu vindo ao longe um ser...*

O viajante é caracterizado na figura de um homem simples que, assim como os próprios diélis, circula pela sociedade levando consigo quase nada, além de seu conhecimento. A árvore tem uma simbologia sagrada nas sociedades africanas, em especial nas de tradição oral. É, à sombra das árvores, que geralmente são contadas as histórias. Também configuram como protagonistas de lendas e crenças, como o baobá, que é considerada uma árvore sagrada, árvore da vida, cujo tronco forte simboliza os ancestrais e os galhos, a juventude e as crianças que, com suas folhas, quando

caem ao chão, alimentam e perpetuam essa ancestralidade. Com uma expressão facial de agrado e um riso discreto, o contador segue contando o que o viajante viu durante o descanso.

*...um ser que não era como os outros. Um ser bonito, bonito! bem vestido! Era tão bonito e tava tão bem vestido, que sabia e de longe dava para ver que era a Riqueza.*

*– Estou com sede, será que você tem um pouco de água para me dar?”.*

*O viajante perguntou:*

*– Mas quem é você? O ser respondeu:*

*– Eu sou a Riqueza. Posso comprar o que eu quiser. O viajante falou:*

*– Ah é?! mas a minha água você não pode comprar! A minha água não é feita para a Riqueza. Pode ir embora.*

As repetições em “*Um ser bonito, bonito! bem vestido! Era tão bonito e tava tão bem vestido, que sabia e de longe dava para ver que era a Riqueza*”, assumem o efeito semântico de dar ênfase, destacando aspectos para o qual o falante quer chamar a atenção. É destacada então a beleza, como característica da Riqueza. Na resposta à riqueza, é feito um movimento de inflexão da voz, denotando desdém, e uma expressão facial do contador que demonstra a contrariedade do Viajante diante da arrogância da Riqueza. Percebemos que esta, apesar do privilégio de poder comprar o que quiser e toda sua beleza, não conseguiu do Viajante o que queria. O que ele tinha, a Riqueza não poderia comprar.

Novamente esboçando um sorriso e estabelecendo contato visual com sua plateia, o dieli, que não descuida do ritmo marcado pela batida dos pés e pelo instrumento que dedilha, segue narrando com um timbre de serenidade na voz do narrador:

*A Riqueza ficou bem contrariada e foi embora.*

*O viajante continuou sentado e, ao longe, ele viu outro ser se aproximando. Esse último, era um ser bonito, também muito bonito, muito colorido, muito em paz. O ser chegou perto dele e se apresentou:*

*– Eu sou o Paraíso. Você pode me dar um pouco de água para eu beber? E o viajante falou:*

*– Você é o Paraíso? Ah, minha água não é feita para o Paraíso.*

Mais uma vez, as repetições destacam e marcam a intensidade das características do Paraíso: *“um ser bonito, também muito bonito, muito colorido, muito em paz”*. Dessa vez acompanhada do colorido e da paz, coisas que muitos cobiçam, mas não o Viajante. Nas falas dele ao Paraíso, percebemos um certo tom de deboche, tranquilidade e singeleza na voz e na expressão facial de alguém, para quem a ideia de paraíso não obriga a nada.

*O Paraíso respondeu:*

*– A gente vai se encontrar! Você não sabe que no mundo inteiro as pessoas rezam por mim?! A gente ainda vai se encontrar.*

*E o paraíso foi embora.*

Diferente do *“mundo inteiro”*, o viajante não se rende à ideia de paraíso e, mais uma vez, nega-se a dar sua água. Existe uma consonância constante entre o que o dieli conta e as expressões faciais que emprega a cada fala emitida, a cada mudança de perspectiva. Essa conformidade entre as expressões faciais e as falas dos personagens e do narrador permeia toda narrativa e cria uma integração entre o dieli e o que ele conta. Isso acontece por toda narrativa.

*Quando o Paraíso foi embora, ao longe, o viajante calmo, sentado, viu vindo um outro ser grande, forte, muito forte. Chegou com uma voz forte:*

*– Me dá a sua água para eu beber! Eu sou o Poder. Eu posso pegar tudo o que eu quiser com o Poder!*

*O viajante olhou para o Poder com calma e disse:*

*– Ah, você é o Poder... tô vendo! Mas a minha água não é feita para o Poder, nem para a força. Pode ir embora!*

*O Poder ficou frustrado e partiu. Antes, o Poder ainda deixou uma última palavra:*

*– A gente ainda vai se encontrar!*

Aqui as repetições auxiliam na progressão coesiva do texto, tornando mais claras as referências e apontando para a unidade temática do trecho. A expressividade já citada é, nesse ponto, intensificada junto com o tom de imposição e bravura impresso na voz que representa o Poder. Dessa vez, tem destaque

a força, que proporciona ao Poder pegar tudo o que ele quiser, demonstrando que não está acostumado a ser contrariado. Um semblante de tranquilidade cria uma espécie de metáfora facial, simbolizando a expressividade de quem não se importa com o Poder ou com a força que está diante de si. Em “*pode ir embora*”, o contador emprega um ritmo mais acelerado e um timbre autoritário, simbolizando certa impaciência ante a arrogância e a brutalidade.

*O viajante continuou sentado, calmo. Dessa vez, ao longe, ele viu um ser que era vermelho, vermelho, tão vermelho que a gente via fogo saindo por todos os lados desse ser. Ele era tão quente e queimava tanto que até o sol tinha medo dele. Ele chegou perto do viajante e se apresentou assim:*

*– Eu sou o Inferno, eu queimo tudo! Estou com sede! Me dá a sua água. O viajante olhou pra ele com calma e disse:*

*– Ah, você é o Inferno?! Você é o Inferno?!... Inferno! você não vai ter minha água. Pode ir embora!*

*O Inferno ficou brabo. Ninguém podia escapar dele! O viajante falou:*

*– A gente vai ver...*

*E o Inferno foi embora.*

O personagem é apresentado recorrendo a uma sinestesia, para destacar a intensidade da cor e a abrasividade do inferno, que a tudo alcança. No entanto, não assustou o viajante que, com a tranquilidade de quem não se amedronta com a ideia de inferno, recusa-se a dar sua água. É possível perceber a modulação da voz na passagem de uma enunciação a outra. O contador contrapõe à violência da fala imperativa do inferno, a mansidão e a suavidade da voz do narrador. A Passagem de um tom de agressividade, para um de placidez é acompanhada pela alternância de uma expressão de austeridade, para uma de calmaria, que revela a fala e a face de alguém que está em paz com a negativa que profere.

*E o viajante continuou ali. Alguns instantes depois, o viajante ouviu uma voz pequena. Uma voz que vinha de algum lugar do chão.*

*– Estou com sede! Estou com sede!*

*O viajante procurou e achou um ser pequeno.*

– *Quem é você? E a voz pequeninha respondeu:*  
– *Eu sou a Causa.*  
– *A Causa?! Você pode beber a minha água!*  
*E o viajante deu sua água para a Causa beber. E a Causa disse:*  
– *Será que você pode me explicar uma coisa? Por que você recusou de dar sua água pra os outros?”. O viajante respondeu:*

A Causa se dirige ao viajante, como se estivesse distante de seu interlocutor, com uma voz suave, como se pertencesse a um ser delicado. O dieli olha para baixo, em volta de si, atuando como o viajante a procura de algo que ainda não vê, é o corpo auxiliando nas significações semântico-pragmático-textuais. Após aparecer como “*um ser pequeno*” e apresentar-se de forma concisa e despretensiosa, sem hesitação alguma, o Viajante dá sua água para a Causa, demonstrando que a aparente pequenez, não diminui sua importância. O questionamento ao Viajante sobre o motivo de não ter dado água aos outros é respondido em um tom suave e um ritmo compassado, numa espécie de ode à Causa:

– *É simples! Sem você, Causa, não existe vida. Sem você, Causa, não tem Inferno. Sem você, Causa, não tem Paraíso. Sem você, Causa, não tem Riqueza. Sem você, Causa, não tem Poder. Sem você, Causa, não existe nada.*

Em anáforas que destacam a imprescindibilidade da Causa, o Viajante atribui-lhe a essência de todas as coisas. A existência de nenhum dos seres que se dirigiu ao Viajante valeria mais, ou mesmo seria possível, sem a existência do ser maior, num paradoxo com a miudeza com que foi apresentada a Causa. Fica então, por meio de uma história aparentemente singela, um ensinamento que nos fala sobre valores essenciais para povos africanos e que nos direciona à percepção de que todas as coisas acontecem em torno de um propósito e nem riqueza ou poder, paraíso ou inferno, deverão se sobrepor a ele.

A performance oral do dieli é uma mescla natural, já que é uma tradição hereditária, entre contação de história, conversa, ensinamento, discurso, atuação teatral. Há uma harmonia incontestável entre o que conta, as expressões faciais que utiliza e a musicalidade que a kora agrega. O dieli investe em uma variação de tonalidades e timbres que ora aparece com intensidade, ora é suavizado, em conformidade com a emoção que quer exprimir, seja serenidade, arrogância ou enfrentamento.

Para encerrar, o dieli fecha os olhos e, por um breve momento, como numa transmutação cósmica, o narrador parece dar a voz a um orador, que se dirige a sua plateia para o ensinamento final, varrendo todo o espaço com o olhar, discursiva e encerra cantarolando africanidades.

*E é essa Causa, mesmo com toda a sua pequenez, é essa Causa que nos reúne aqui hoje.  
E é essa Causa que a gente nunca deve esquecer. Porque sem ela ninguém estaria aqui hoje.*

Conceitos essenciais africanos são aplicados na história e nos levam à reflexão sobre o que realmente pode ser importante na jornada da vida. A ideia de parar e descansar, quando se estiver cansado, o desprezo a coisas tão valorizadas no ocidente como a riqueza, o enfrentamento ao poder e a sua força destrutiva. Através das religiões da matriz africana é possível entender que no conceito africano inexistente a dualidade paraíso/inferno. O paraíso cabe a todos e o inferno, ou qualquer outro invencionismo ocidental nesse sentido, não existe. A ideia de paraíso e inferno é uma forma de conduzir a humanidade a trilhar caminhos do “bem” ou do “mal”, por medo do desconhecido, não por princípios éticos e morais.

Outra ideia que a história sintetiza é a do tempo cíclico. Na crença africana, o tempo não é linear, passado, presente e se encontram na gira do tempo, ou como traduz Martins (2023, p. 63), é “espiralar”, ou seja, “A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que

retoma, restabelece e também transforma, e que em tudo incide”. Essa ideia é sintetizada nas respostas que o Viajante recebe diante de suas negativas: “a gente ainda vai se encontrar”.

## **5 Para seguir pensando**

Muitos ensinamentos são entregues, pois, como bem afirma Martins, “em todas as manifestações culturais afroreferenciadas há o componente ético como gerenciador do sistema cognitivo” (2023, p. 70). Tendo a palavra como substância, a performance dos diélis exprime a ética de uma vida baseada nos ensinamentos e nas tradições ancestrais. Traduz a experiência de uma vivência onde os valores morais e coletivos têm proeminência em relação aos valores individuais e materiais. Essa ética de vida deve ser fundamento educacional.

Vimos também que é possível estudar a oralidade, numa perspectiva da afrocentricidade, que colocaria a figura dos diélis e todas as suas representatividades como centro do estudo. Em torno dessa centralidade, está a perspectiva linguística, observando as significações semânticas e pragmáticas, as escolhas lexicais, os elementos da textualidade presentes no texto, os elementos prosódicos e como eles operam de forma a prender a atenção do ouvinte/espectador e na construção dos sentidos do texto, além da compreensão e da interpretação dos aspectos culturais, morais e ancestrais que o texto condensa.

Nas aulas de Língua Portuguesa, “ao explorar a língua falada, é preciso enfatizar sua contribuição na formação cultural, bem como na preservação de tradições não escritas” (Gomes, 2021, p. 3). Devemos nos comprometer com um ensino que ponha em xeque as estruturas coloniais de dominação e promova uma educação decolonial. Aulas que manifestem uma identidade étnico-racial, a fim de que os alunos se percebam como herdeiros de um povo que produz e conta a própria história, de forma particular e indiferente às conjecturas eurocentristas.

Os diélis e suas narrativas representam a possibilidade de uma metodologia voltada para as africanidades, tirando do centro da produção a escrita e apresentando uma face da África que provavelmente é desconhecida por nossos estudantes, de forma a dar outro sentido para a afrodescendência. Representam também a inconsistência do conceito obsoleto que relaciona a oralidade à impermanência e à desorganização. Resumem em si a imagem de uma África plurissignificativa e desestruturam a estigmatização racista que insiste em supor como características africanas uma pobreza cultural e intelectual.

Contam-nos uma narrativa africana polifônica, na qual se encontram as vozes da memória, da reverência às ancestralidades e seus ensinamentos, as vozes de uma textualidade oral bem estruturada e a voz do artista, narrando ou cantando histórias que ressoam identidade e resistência. São portadores de performances enunciativas que, em uma relação de intimidade com a textualidade oral e um movimento de resgate e valorização da ancestralidade, dão sustentação à propagação e conservação de tradições, culturas e saberes africanos.

Tanto a oralidade quanto as africanidades precisam de sistematização para um trabalho substancial. Transformá-los em um evento pontual não garante que esteja sendo feita uma educação que quebra alguns preceitos da colonialidade a que nossa educação ainda está submetida. Para isso, é importante investir em práticas que mostrem nossa ancestralidade negra tanto na forma, quanto nos temas e longe dos caminhos rasos da inferioridade com que é costumeiramente apresentada.

## **Referências**

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África I*. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: UNESCO, 2010. p.181-218.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. *Lei 10.639* de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr. C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

GOMES, Jaciara. *Qual a função da oralidade e da contação de histórias*. E-docente, 2021. Disponível em < <https://www.edocente.com.br/qual-a-funcao-da-oralidade-e-da-contacao-de-historias/?authuser=1>>. Acesso em: 21, jun. 2024.

LIMA, Cledson Severino de. *Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro*. 2020. Dissertação Mestrado – UFPE. Recife, 2020.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, Toni Edson Costa. *Narrativas na rua: da inspiração djeli às rodas de histórias em Maceió*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2016.

REIS, M. C.; SILVA, J. S.; ALMEIDA, G. S. S. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 131–143, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49419>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

WOODSON, Carter Godwin. *A deseducação do negro*-Com prefácio de Emerica. São Paulo: Edipro, 2021.



## **Subjetividade e autoria à luz do Interacionismo Sociodiscursivo: a escrita de crônicas literárias na escola**

Suelen Andrade Batista<sup>1</sup>

Lara Assunção<sup>2</sup>

### **1 Para início de conversa**

A escola é um espaço de socialização. Nela temos o nosso primeiro contato com a diferença; saímos do seio familiar e podemos conhecer outras realidades. Nesse espaço são criadas tensões com o nosso entendimento de mundo, o que pode gerar conflitos e também identificação. Abrimos nossa discussão chamando atenção para a face acolhedora da escola, sabendo que ela pode ter mil e uma outras faces, mas, sobretudo, que ela pode nos encorajar. E aí entra a nossa percepção sobre o ensino de literatura, que pode ser uma janela para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade, conciliando a exploração dos saberes literários com o lado imaginativo.

Em contextos educacionais, no nível do ensino médio, que exigem de nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, e dos nossos estudantes, abordagens engessadas, voltadas para descritores de avaliações externas e de preparatório para vestibulares – o que tem valor social –, esquecemo-nos de lidar com a subjetividade. Focamos no enquadramento da escrita num molde de competências fechadas, como as do exame nacional, que aprisionam a criatividade. Vemos reproduções, às vezes,

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco e mestranda do PROFLETRAS pela UPE, Campus Mata Norte. Nazaré da Mata - PE, e-mail: suelen.abatista@upe.br.

<sup>2</sup> Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco e mestranda do PROFLETRAS pela UPE, Campus Mata Norte. Nazaré da Mata - PE, e-mail: lara.casouza@upe.br.

idênticas, de textos frios. O trabalho com a produção de texto literário, no entanto, pode representar outro desenho, com formas e cores variadas, estimulando o desenvolvimento da imaginação por meio de realidades outras.

Achamos intrigante que em avaliação PISA 2022, os estudantes brasileiros tenham se revelado pouco criativos em descritores que envolviam o uso da escrita e da arte como forma de representação de ideias, bem como o uso da imaginação na criação de histórias. Esse resultado vem a partir de um contexto pós-pandemia de coronavírus (COVID-19)<sup>3</sup> e também considera as relações socioeconômicas. A desigualdade social influenciou significativamente o desempenho desses estudantes, mostrando que os sujeitos menos favorecidos apresentaram um desempenho mais baixo em relação aos mais favorecidos. Sendo assim, é de grande importância desenvolvermos trabalhos de escrita inventiva na escola pública, proporcionando aos estudantes a leitura crítica do que os cerca e levando-os a expressarem suas visões de mundo, movimentos indispensáveis ao aprimoramento das atividades escolares.

A nossa proposta, aqui, é justamente a de analisar textos literários produzidos em contexto escolar da rede pública a partir de uma sequência didática voltada para a criação de crônicas. Nosso enfoque está no estudante como autor desses textos, buscamos compreender o que nossos alunos têm a comunicar e como se expressam por meio da escrita. Para tal, apoiamo-nos nas

---

<sup>3</sup> Surto global de coronavírus que se caracterizou como pandemia entre 11 de março de 2020 e 05 de maio de 2023. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Embora a situação de emergência tenha diminuído consideravelmente, a doença ainda é forte por todo o mundo e provocou um impacto gigantesco em muitas esferas da sociedade, entre elas, a educação. De acordo com Alessandra Gotuzo Seabra, pesquisadora da Rede Nacional de Ciência para Educação, o fechamento das escolas durante a pandemia mostrou-se significativamente negativo, levando à queda de desempenho dos estudantes, observada nos resultados aquém do período anterior à doença, o que, infelizmente, causará ainda muitos prejuízos futuros.

ideias do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (2006; 2009), considerando os estudantes, em seu papel de autores, como agentes de linguagem, além de nos apoiar na leitura dos textos a partir dos mecanismos enunciativos. Outra perspectiva teórica que consideramos no nosso estudo é a do tratamento interdisciplinar de Adam e Heidmann (2011), confabulando entre literatura e linguística, a fim de desenvolvermos uma leitura que considere as competências de ambas as áreas.

Assim, neste estudo, apresentaremos uma análise de alguns textos que fazem parte de um acervo construído em maio de 2024, em uma sequência de atividades que culminaram com a produção de crônicas. Para podermos estudar essas produções, ressaltando o nosso compromisso ético, decidimos criar pseudônimos, a fim de proteger a identidade das estudantes, que são menores de idade. Optamos por não utilizar apenas as iniciais dos nomes para conferir mais proximidade entre os textos e a autoria. Além disso, fizemos uma seleção de seis crônicas, com base na estrutura modelar do gênero e também de acordo com a expressividade das estudantes cronistas, além de considerarmos a escrita das estudantes meninas (recorte de gênero que fizemos a fim de ampliar a representação feminina na autoria de textos literários) e nossa própria subjetividade, elencando os textos que mais nos emocionaram, que, de alguma forma, relacionam-se com a nossa experiência de vida e que tratam de temas que consideramos relevantes para a contemporaneidade.

As crônicas que compõem o *corpus* deste estudo são listadas no quadro 1:

Quadro 1 - Descrição dos títulos e dos pseudônimos das autoras das crônicas

<b>Crônica</b>	<b>Autoria</b>
<i>A fé salva</i>	Maria Helena
<i>Cápsula do tempo</i>	Augusta
<i>Espada-de-são-jorge</i>	Emília
<i>Liberdade</i>	Cecília

<i>O suporte</i>	Glória
<i>Seja flor</i>	Ana Elisa

Para apresentação dos resultados da nossa pesquisa, discutiremos, a seguir, a respeito do sujeito do agir da linguagem, tecendo relações com a ideia de subjetividade. Em seguida, iremos confabular sobre o processo de textualização a partir do gênero crônica, descrevendo os caminhos da sequência didática que deu origem ao *corpus* desta pesquisa, que consiste em crônicas produzidas por estudantes de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco. Por fim, apresentaremos o percurso metodológico que trilhamos na análise das crônicas, bem como as leituras que fizemos desses textos, identificando as modalizações e as vozes enunciativas das estudantes no processo de autoria.

## **2 O sujeito do agir da linguagem e a expressão da subjetividade**

Nós, seres humanos, assim como todo organismo vivo, somos dotados de condições biológicas que nos levam a determinados comportamentos. Da mesma forma que os demais animais, desenvolvemos ações que garantem a nossa sobrevivência ao suprir nossas necessidades básicas, como alimentação, reprodução, abrigo... No entanto, de acordo com Vygotsky (*apud* Bronckart, 2009, p. 24), somos “também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem”. Dessa forma, o que nos torna diferentes dos demais é nossa capacidade de raciocinar sobre nossas ações e interpretar os comportamentos do grupo em que vivemos.

Seguindo os estudos do psicólogo, numa perspectiva evolucionista, nós, desde o início naturalmente em sociedade, com o passar dos anos, adquirimos a capacidade de organizar o meio em que vivemos e de interagir com ele, e é a apropriação dessa capacidade que nos leva a ser reflexivos e conscientes. A necessidade de interação no meio em que vivemos fez com que

desenvolvêssemos formas verbais que levaram à comunicação entre nossos pares, as quais foram convencionadas e transformadas em linguagem. Poder-se-ia imaginar, então, que seria a capacidade de pensar que possibilitou o desenvolvimento da linguagem, no entanto, Bronckart (2009) nos faz entender, inspirado nas pesquisas de Vygotsky, que é justamente a capacidade de agir em linguagem que nos leva a raciocinar, pois, ao nos apropriarmos da linguagem pela interação com nossos pares, conseguimos desenvolver o pensamento e as funções psíquicas. Sem a linguagem, o pensamento humano seria apenas uma massa indistinta e sem forma.

Conseguimos, assim, adquirir novos conhecimentos e os repassar aos nossos descendentes através da linguagem. A espécie humana conseguiu seu extraordinário domínio sobre o mundo porque foi capaz, de acordo com Bronckart (2009), de transportar o agir geral – as capacidades inatas de sobrevivência de toda espécie – para o agir da linguagem e interpretá-lo. É esse agir da linguagem que permite ao ser humano ser complexo e diverso em suas organizações; e esse agir só é possível de acontecer em sociedade, ou seja, as interações discursivas humanas só acontecem na coletividade. É disso que se ocupa o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na perspectiva de Jean-Paul Bronckart, considerando as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.

Para o ISD, as formas verbais teriam surgido de produções sonoras que representavam o meio físico, e “a linguagem propriamente dita teria então emergido sob efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2009, p. 33). Os signos foram, então, cristalizados e internalizados pelos indivíduos, que os utilizam para representar o mundo e adquirir conhecimentos. A correspondência entre representações sonoras e signos, ou semiotização, dá lugar à atividade de linguagem, que, utilizada por um grupo de indivíduos num determinado contexto,

acontece sob forma de discursos ou textos, os quais são diversificados e transformados de acordo com as necessidades de comunicação desses indivíduos, dando origem aos gêneros.

Conforme Habermas (*apud* Bronckart, 2009), as representações dos signos remetem a três tipos de mundos que formam o conhecimento do homem: mundo objetivo – representações do ambiente físico –, mundo social – modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo – e mundo subjetivo – características próprias de cada indivíduo engajado na ação. Em toda atividade de linguagem, ou seja, em toda construção de um discurso ou texto,

o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais (Bronckart, 2009, p. 46).

Nesse sentido, entendemos que o que leva o ser humano a estruturar/organizar linguagem em texto é o agir geral, atrelado à vida social. As relações estabelecidas entre os seres humanos, de cooperação, no contexto de coletividade e de interação, exigem o agir de linguagem, que deve “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais (...)” (Habermas *apud* Bronckart, 2006, p. 138). O texto, é, portanto, um objeto do agir de linguagem, “é uma atividade comunicativa” (Bronckart, 2006, p. 139-140) e pode se apresentar de forma variada, em gêneros. Assim, é possível perceber que toda a ação de linguagem e, portanto, todo texto produzido por uma pessoa passa por seu crivo pessoal, tornando-se subjetivo. O agir da linguagem é realizado a partir de um agente, que apresenta intenções; e como toda ação humana, está dentro de determinado tempo, espaço e convívio social. As escolhas que um indivíduo faz com relação à linguagem dependem do contexto de ação, e o que se fala depende do conhecimento de mundo e dos mecanismos de

funcionamento da língua que esse indivíduo manipula. Todo texto é, portanto, uma ação da subjetividade de seu produtor. Compreendemos, desse modo, que somos esses agentes que participam da atividade comunicativa, atuando na linguagem por meio da construção de gêneros. Imprimindo nossa subjetividade, exprimimos quem somos, nossos sentimentos, nossos julgamentos, nossa percepção do mundo. Dessa forma, podemos afirmar que escrever é agir de linguagem.

A escrita é um artefato cultural, como postula Coulmas (2014). Significa que precisamos ser ensinados a escrever e esse processo ocorre no espaço escolar. É interessante que desenvolvamos, nesse ambiente, a prática da escrita de invenção, que, segundo Le Goff (2021), pode estimular o estudante a escrever um texto original, com autoria própria. Essa atividade faz com que os estudantes tomem consciência da sua atuação na/pela linguagem, o que os permite fazer escolhas, conjecturar realidades, ampliar a imaginação e interpretar o mundo ao seu redor. Assim, pensar sobre a subjetividade na autoria de crônicas é compreender e valorizar a expressividade dos alunos como agentes de linguagem. Dessa forma, trataremos a seguir detalhes de como realizamos o trabalho com o gênero e uma análise das produções dos estudantes.

### **3 A crônica em situação de escrita de invenção**

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (2018) e o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021) têm dado papel de destaque ao trabalho com gêneros para o desenvolvimento de habilidades ao longo da educação básica, como observamos na habilidade EM13LGG201LP20PE, do currículo pernambucano: “analisar criticamente diferentes gêneros literários, considerando suas especificidades, linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação (PERNAMBUCO, 2021, p. 103). E também na habilidade EM13LP07, da BNCC:

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.); uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos, nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (Pernambuco, 2021, p. 12)

Observamos que, segundo os documentos orientadores, o ensino de Língua Portuguesa não deve desconsiderar as especificidades do gênero ao trabalhar questões gramaticais nem a estrutura do gênero deve ser o único foco. Outro ponto muito importante aqui são as marcas de expressão e posição do autor, tema de debate neste artigo, posto que essas marcas são indispensáveis ao se tratar de um texto, um objeto social, produzido num contexto, com finalidades específicas. É impensável abordar um texto sem pensar em seus interlocutores. Dessa forma, pensamos no trabalho com a crônica por esse gênero possibilitar maior liberdade ao autor, levando-o a posicionar-se de forma crítica, reflexiva, mas ao mesmo tempo contemplativa, expressiva, literária. O cronista faz uso de diversos recursos da linguagem para expressar seu ponto de vista, tornando-se mais próximo de seu interlocutor e fazendo-o refletir sobre determinado tema.

Para a análise da importância da escrita no ambiente escolar como forma de expressar a subjetividade do sujeito que age com a linguagem, propusemos uma sequência didática com o gênero crônica e a observação de algumas produções feitas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de João Alfredo<sup>4</sup>. Ressaltamos que a sequência está

---

<sup>4</sup> Município localizado no Agreste setentrional do estado de Pernambuco (distante 106 km da capital, Recife), com uma população de aproximadamente 28 mil habitantes.

resumidamente descrita abaixo e que destacamos as ações que mais contribuíram para nossa análise, embora outras questões tenham sido trabalhadas nas aulas. De acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 554-555), sequência didática é “considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”.

### **3.1 A crônica na releitura do que nos cerca: uma sequência didática**

Em um primeiro momento, foi proposta a leitura e análise da crônica *Mila*, de Carlos Heitor Cony, com o objetivo de fazer o primeiro contato com o gênero e de analisar o quão subjetivo ele pode ser. Na segunda etapa, foi proposta a leitura da crônica *Repelindo o carteiro*, de Moacyr Scliar, e de uma notícia que trata do mesmo tema. Os estudantes conseguiram perceber, dentre outras análises feitas, que a crônica, apesar de circular na esfera jornalística, transita também no mundo literário. Ainda contemplando a leitura e a interpretação textual, os estudantes tiveram contato com a terceira crônica, *Brilhante, Adamastor*, de Antonio Prata, uma narrativa que aborda uma questão cotidiana, a disputa judicial entre vizinhos, e a análise de caráter das pessoas. O objetivo foi mostrar como a crônica se preocupa com acontecimentos do dia a dia e debruça sobre ele uma análise valorativa feita por seu locutor.

Na quarta atividade, no eixo da oralidade, os estudantes foram convidados a descrever e escolher dentre algumas imagens de feiras livres ao redor do mundo aquela que chama mais sua atenção, explicando os motivos da escolha. Observaram também se as imagens apresentam subjetividade por parte do autor/fotógrafo, se podem expressar sentimentos, se levam a refletir sobre a vida e sobre as histórias e dilemas de cada pessoa fotografada. Em seguida, os estudantes foram orientados a elaborar um álbum de fotos, para o qual deveriam observar as

coisas comuns do dia a dia com um olhar diferente, buscando beleza, análise, reflexão, crítica, enfim, procurando identificar algo novo no que seus olhos já não enxergam mais por ser muito rotineiro. Deveriam buscar e criar histórias por trás de cada coisa observada e fotografada para que pudessem refletir posteriormente.

A sexta atividade foi uma proposta de leitura prazerosa, com tema de texto escolhido pelos estudantes previamente. Eles debateram livremente sobre as possibilidades do amor (assunto escolhido), compararam as atuais vivências, das quais têm conhecimento, entre casais com as relatadas nas crônicas, expressaram seus pontos de vista e suas experiências pessoais sobre o amor e interpretaram de várias formas, considerando seus próprios repertórios, as crônicas lidas. A última etapa da sequência didática foi a produção do gênero em estudo. Foi esperado que, após o contato mais frequente com a crônica e após as análises realizadas, os alunos conseguissem produzir seus próprios textos. As primeiras versões das produções foram entregues à professora, que fez avaliações, sugeriu alguns ajustes e devolveu para a versão final (reescrita). Além de serem lidas para a turma, as crônicas deverão ser publicadas em uma rede social (etapa que ainda será realizada).

#### **4 Uma análise de crônicas produzidas por estudantes na aula de língua portuguesa**

##### *Um Percurso metodológico*

Como nos propomos a compreender a subjetividade na autoria de textos produzidos por estudantes, promovemos uma análise em nível dos mecanismos enunciativos - propostos no aparelho conceitual de análise de Bronckart (2009) - que constituem uma relação mais direta e imediata na interação entre o autor (agente-produtor) e o leitor (destinatário). Eles influenciam como a comunicação é recebida e interpretada, sendo

um reflexo mais direto da dinâmica de troca entre quem produz o texto e quem o lê. Desenvolvemos, assim, uma leitura pautada no posicionamento enunciativo e nas vozes enunciativas, bem como nas modalizações discursivas acionadas nas crônicas em análise. De acordo com Bronckart (2009, p. 130), os mecanismos enunciativos:

Contribuem para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que *assumem* o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Assim, é possível construir um diálogo entre as representações criadas pelos autores em suas crônicas e as representações sobre expressividade criadas na nossa análise, a partir do posicionamento enunciativo e das vozes do narrador, de personagens, sociais ou do próprio autor que podem ser identificadas nos textos. Além disso, observamos a expressão dos autores por meio das modalizações discursivas identificadas nos comentários ou avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático abordado nas crônicas.

Na categoria de análise criada por Jean-Paul Bronckart (2009), o posicionamento enunciativo é perceptível por meio das vozes enunciativas, que podem ser vozes de personagens, vozes sociais ou voz do autor. “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (Bronckart, 2009, p. 326). Vamos perceber essas vozes por meio das pessoas do discurso, tecendo comentários sobre como o sujeito de linguagem estudante e autor se coloca na sua produção. Ainda, levando em consideração essa categoria proposta por Bronckart (2009), analisamos as crônicas a partir da expressão das modalizações, que exprimem a certeza, a dúvida, o desejo, a possibilidade, o sentimento, entre outras nuances em um discurso. Tal análise nos

permitiu observar a maneira como os autores interagem com seus leitores, em diferentes partes do texto. Vamos perceber as modalizações a partir da identificação de verbos, adjetivos e advérbios, o que nos possibilita entender como os autores construíram estratégias de avaliação do próprio discurso por meio dos advérbios, além de atribuírem características subjetivas no uso dos adjetivos e como estabelecem relações de necessidade e possibilidade a partir dos verbos.

Consideramos, ainda, de acordo com Bronckart (2009), as quatro funções de modalização, que podem ser 1) *lógicas* - ligadas ao mundo objetivo, trazendo uma avaliação do conteúdo temático do texto por meio das condições factuais; 2) *deônticas* - relacionadas ao mundo social, quando o enunciador se coloca respeitando as normas sociais, dentro do domínio do direito; 3) *apreciativas* - associadas ao mundo subjetivo, a fonte do julgamento passa a ser uma voz enunciativa, que apresenta um ponto de vista pessoal; e, por fim, 4) *pragmáticas* - que “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático” (Bronckart, 2009, p. 332).

Além da categoria de análise de Bronckart (2009), para identificar esses elementos, recorreremos aos postulados de Maria Helena de Moura Neves, em sua Gramática de usos do português (2011), a fim de descrevermos melhor as unidades linguístico-gramaticais mobilizadas nas crônicas. Na seção a seguir, com base na proposta metodológica supracitada, nós iremos apresentar os resultados da nossa análise das crônicas produzidas por estudantes em situação de aula de Língua Portuguesa, comentando a expressividade e a subjetividade de autoria nelas representadas.

### ***A subjetividade na autoria de crônicas no espaço escolar***

Apresentamos a seguir uma seleção de seis crônicas produzidas na sequência didática trabalhada, as quais escolhemos por parecerem estar de acordo com as características formais do gênero estudado (como estrutura, linguagem, presença de

reflexão a partir de um elemento do cotidiano), além de tratarem de textos que nos tocaram e que, de alguma forma, relacionam-se com a nossa experiência de vida. O objetivo aqui é analisar as marcas de autoria e subjetividade em textos escolares. Para o ISD, quando está em uma ação de linguagem, o autor aciona os conhecimentos que possui a partir de suas experiências em contexto físico e social e os mobiliza para a construção de um conteúdo temático. Segundo Bronckart (2009), todo texto procede da produção de um organismo humano, o qual movimenta um conjunto de representações que estão inscritas nesse organismo, ou seja, embora possa criar outras instâncias enunciativas, o organismo humano autor é quem está na origem do texto, impossibilitando que haja um exemplar isento de subjetividade.

Reforçamos que essa sequência foi desenvolvida antes da escrita deste artigo e que as etapas e as produções das alunas faziam parte do nosso repositório. As crônicas foram digitadas e os nomes das estudantes alterados para que se mantivessem resguardadas suas identidades. Apesar de terem sido reescritos, os textos ainda apresentam alguns desvios gramaticais, os quais foram conservados, preservando a originalidade. É importante destacar também que a análise se concentra em trechos das crônicas, uma vez que o estudo dos textos completos exigiria um trabalho de natureza mais ampla.

### **Texto 1 - *A fé salva*, por Maria Helena**

Maria Helena, em *A fé salva*, conta a história de um casal com uma filha doente. Essa crônica tem um final feliz e traz uma mensagem de fé. No seu texto, portanto, o conteúdo temático é a fé do pai da menina doente. Podemos destacar, já a partir dessa escolha do conteúdo temático, que Maria Helena preza pela religiosidade e também pela instituição familiar. Ela se posiciona por meio da **voz de personagem** (que também é narrador), em primeira pessoa, representada pelo pai para falar que é importante ter fé:

[1] *Eu não era de acreditar muito em santos, mas, ao chegar em casa, deparei-me com o altar em que minha esposa orava todo dia, e o meu coração se direcionou até lá. Comecei a falar com a santinha que se fazia presente, Nossa Senhora da Conceição.*

Lembramos, a partir disso, que, em estruturas sociais hegemônicas, o chefe da família reside na figura masculina, o que também demonstra as crenças sociais da autora a respeito da estrutura familiar. Na imagem do pai, que é a voz da personagem principal desse texto e também é a voz do narrador, Maria Helena coloca a preocupação com relação aos filhos, no caso de seu texto, uma menina de cinco anos de idade. O sentimento de pesar que têm os pais com relação ao estado de saúde da filhinha aparece por meio do uso de **adjetivos qualificadores**, em “**Desesperados**, fomos até um hospital [...]” e “**Nervoso**, perguntei o porquê de tudo aquilo com minha filha [...]”.

## **Texto 2 - Cápsula do tempo, por Augusta**

Augusta, com sua crônica *Cápsula do tempo*, traz seu posicionamento sobre a passagem e o aproveitamento do tempo, e a **voz enunciativa** é de uma narradora **personagem**, que se identifica inicialmente como uma garota de 17 anos e que possui duas grandes amigas. As moças, após uma pequena oscilação na amizade, resolvem fortalecer os laços, enterrando no quintal da narradora uma cápsula com seus tesouros. O objeto é esquecido por 60 anos e, depois, aberto, trazendo à tona velhos sentimentos. A autora reflete sobre como estamos sempre ansiosos para viver o amanhã e nos esquecemos do presente que temos:

[2] *E me pergunto para que tanta impaciência. Sim, a vida passa rápido, então vamos vivê-la com calma, apreciando os bons momentos e usando dos maus para ficarmos cada vez mais fortes.*

Notamos no texto de Augusta um exemplo de modalização pragmática em “simples menina **querendo** descobrir as aventuras

da vida”, na qual fica clara, pelo **verbo auxiliar**, a intenção das personagens em aproveitar as experiências que a vida pode proporcionar.

### **Texto 3 - Espada-de-são-jorge, por Emília**

Em *Espada-de-são-jorge*, podemos observar outra representação de fé por meio da autoria de Emília, que optou pela **voz do narrador**, em terceira pessoa, para se expressar. Ela conta a história de dona Francisca e sua relação de devoção com sua planta, uma espada-de-são-jorge que protegia sua casa das más intenções.

[3] *Ela acreditava que essa planta trazia proteção e boa energia para sua casa.*

A autora também representa essa crença na proteção pela espada-de-são-jorge por meio de **advérbios** e de **adjetivos qualificadores**.

[4] *No terraço de dona Francisca, a espada-de-são-jorge crescia vigorosamente, suas folhas fortes e pontiagudas pareciam proteger o lar daquela senhora de 70 anos.*

Ao mencionar as características da planta e relacioná-la com a proteção, Emília também traz a imagem de dona Francisca, uma mulher de 70 anos, o que pode remontar a imagem de uma curandeira. A fé atrelada a uma sabedoria antiga e feminina, trazendo uma mística da relação com a natureza, típica de religiões de matriz africana e dos povos originários.

### **Texto 4 - Liberdade, por Cecília**

Cecília, em sua crônica intitulada *Liberdade*, constrói uma alegoria para representar o sentimento de privação de uma pessoa que está perdendo a visão, limitada ao espaço da casa, a partir da

imagem de um pássaro que canta, sem liberdade, em uma gaiola. A autora se posiciona a partir da **voz do narrador**, em primeira pessoa, e faz com que nós percebamos a angústia desse narrador-personagem ao sentir que está ficando aos poucos, sem enxergar.

[5] Então *minha* visão fica turva e *pingo* colírio em *meus* olhos, sentindo arder como pimenta.

Também por meio dos adjetivos, Cecília traz a ideia do que pode ser visível, em “Me questiono por que uma ave tão **bonita** não pode ver o mundo tão **belo** quanto ela [...]”. A autora explicita a ideia de conexão entre o narrador-personagem, que não tem seu nome revelado, e essa ave, que pode enxergar, mas que neste momento não é livre para voar; enquanto essa personagem, livre para andar, em breve não poderá enxergar. A subjetividade de Cecília aparece, aqui, por meio de uma visão de mundo permeada de empatia e sensibilidade. Essa personagem narradora poderia ser alguém conhecido, estimado ou até mesmo nós.

### **Texto 5 - O suporte, por Glória**

Na crônica *O suporte*, a estudante Glória produz uma narrativa na qual se posiciona através de uma jovem **personagem** de menos de 18 anos que também é a narradora, a qual assume a **voz enunciativa**. No texto, ela encontra um idoso, entristecido por perder a esposa, segurando um suporte de uma planta, e tal objeto faz com que memórias sejam recordadas e a leva a refletir sobre o suposto suporte emocional em sua vida: um garoto de 18 anos que a teria “usado” e “descartado”. A narradora analisa o sofrimento pelo qual passou e revela a percepção de que não foi culpada na história, concluindo que o tal rapaz “era uma semente que precisava crescer”. Seu texto é finalizado com o encontro com um cachorrinho que se tornou seu novo amparo emocional. A autora leva o leitor a compreender que, após passar por uma experiência negativa em um relacionamento com alguém mais

velho, no qual se culpava pelos problemas, se decepciona com as relações humanas, o que deixa evidente em:

[6] *Algo bom aconteceu na minha vida, eu achei meu suporte, adotei um cachorrinho muito fofo, ele vale muito mais que algumas pessoas que existem nesse mundo.*

Observamos no texto de Glória, entre outros exemplos, modalização lógica em “**era (seria)** ele o suporte para minha felicidade ou o suporte para minha mais profunda tristeza?”, na qual fica evidente a dúvida com relação às ações do rapaz a partir do **verbo condicional** no futuro do pretérito (indevidamente utilizando o pretérito imperfeito), e “se **aprendesse, conheceria** o seu suporte na vida”, em que se nota a condição, pelos **verbos** no subjuntivo e no futuro do pretérito, para ele se tornar alguém melhor; e também de modalização deontica em “que ele era uma semente que **precisava** crescer”, em que se verifica a percepção da moça quanto à imaturidade do garoto a partir do **auxiliar de modo** (metaverbo).

### **Texto 6 - *Seja flor*, por Ana Elisa**

Na crônica *Seja flor*, a autora Ana Elisa se posiciona a partir da **voz de personagem**, uma psicóloga que também é narradora, a qual se “surpreendeu, mas de uma forma horrível” com o suicídio de uma paciente com quem tivera uma conversa sobre a comparação entre flores e seres humanos: estes capazes de descartar lixo (ódio, humilhação, atrocidades cometidas) sobre seus pares, enquanto aquelas são sutis e consideradas “formas mais lindas de dizer que ama”. A paciente afirma gostar de flores, mas nunca ter recebido; por isso a narradora, após verificar que as flores só aparecem no túmulo, passa a dar uma rosa a todos os seus pacientes. Ana Elisa mostra-se muito sensível à necessidade da empatia e da gentileza para com o próximo, pois é impossível saber como está a vida do outro:

*[7] Nunca sabemos quão cheia está a mente de alguém. Se puder fazer algo para evitar sujá-la, faça. Elogie, tenha empatia. Não precisa entregar flores a todos que vê, mas SEJA a flor na vida das pessoas.*

Podemos verificar um exemplo de modalização apreciativa em “**Infelizmente**, nunca recebi uma”, em que se percebe pelo **advérbio** a tristeza por não ganhar algo de que tanto gosta, as flores - um gesto simples, mas de grande importância e esquecido pela falta de empatia analisada por Ana Elisa.

## 5 Para seguir pensando

Podemos perceber que a atual BNCC (2018), o que também é observado no Currículo de Pernambuco (2021), traz referenciais de ensino que indicam explicitamente o trabalho com gêneros, destacando a importância de considerar suas características e funcionalidades, tanto na leitura quanto na produção de textos. Acreditamos que, para alcançar tal objetivo de ensino, é fundamental não se prender a resultados imediatos, visando apenas à aprovação em avaliações formais, dedicando o período letivo a um único gênero textual, o que pode podar a capacidade de imaginação e de criação dos nossos estudantes. Entendemos, nesse sentido, que a aptidão da leitura e da escrita é desenvolvida e aprimorada com o tempo e com a exposição a uma variedade de gêneros textuais.

Lembramos, ainda, que o Interacionismo Sociodiscursivo postula que todo produtor de texto é um sujeito agente da linguagem, e os gêneros são meios sociais para realizar os objetivos de uma ação de linguagem, sendo, portanto, instrumentos que permitem aos seres humanos exercerem suas atividades no mundo através da linguagem e, para tal, é indispensável que façamos a apropriação deles para nossa inserção nas práticas comunicativas. Sendo assim, a escola se torna um ambiente de grande importância para o alargamento do

repertório de gêneros textuais dos estudantes, os quais serão usados nas inúmeras possibilidades de comunicação.

Neste estudo, optamos pela análise de crônicas, por representarem um gênero que transita nas esferas jornalística e literária, elas são apropriadas para a possibilidade de o estudante extrapolar os limites da escrita escolar, além de acrescentar a criatividade, permitindo a expressão, de forma mais inventiva, das suas percepções. Assim, numa perspectiva do ISD, os conhecimentos de mundo do estudante são postos em prática quando uma ação de linguagem acontece e se produz um texto. Para Bronckart (2009), todo ser humano autor de um texto está na origem do posicionamento da produção, e esse posicionamento pode aparecer em diferentes vozes enunciativas, as quais expressam sua visão por meio de modalizações. Assim, o estudante expressa sua subjetividade por meio do texto por ele escrito.

Por fim, a análise de crônicas produzidas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio possibilitou-nos perceber as representações criadas pelas autoras em seus textos, o seu posicionamento enunciativo e das vozes que podem ser identificadas. Além disso, pudemos observar a expressão das autoras e sua visão acerca das experiências de vida. Esperamos que mais professoras e professores sintam-se inspirados a estimular e a conhecer a expressividade dos estudantes que acompanham na jornada do ensino-aprendizagem.

## **Referências**

- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. Organizador da tradução: João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria

de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (organizadores). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. *Conecta: O impacto da pandemia de covid-19 na educação: panorama e desafios no cenário brasileiro*. Rede Nacional de Ciência para Educação, 2023. Disponível em: <<https://cienciaparaeducacao.org/blog/2023/09/29/o-impacto-da-pandemia-de-covid-19-na-educacao-panorama-e-desafios-no-cenario-brasileiro/>>. Acesso em 27 de mar. de 2025.

## **O anúncio publicitário no Livro Didático: reflexões sobre interlocutor, contexto e veículo de circulação**

Maria Luiza da Silva Cavalcante<sup>2</sup>

Nataly de Moura Silva<sup>2</sup>

### **1 Para início de conversa**

O eixo de produção textual é um componente fundamental do currículo escolar, especialmente no contexto do Ensino Médio, onde são trabalhadas habilidades e competências para preparar o jovem para a vida. Desse modo, é preciso pensar em práticas que superem abordagens tradicionais, que buscam dar conta apenas do viés estrutural da língua, esquecendo-se do papel interacionista.

É urgente pensar em didáticas que visem a formação de falantes competentes, que tenham conhecimento e domínio de regras gramaticais e amplo vocabulário, mas que, acima de tudo, saibam aplicar esse conhecimento de forma coerente em situações reais de comunicação. Para isso, os alunos devem começar a aprender a considerar quem são seus interlocutores, qual é o propósito de sua comunicação, e como as nuances do contexto influenciam a maneira como as mensagens são formuladas e recebidas. Esse tipo de competência linguística é essencial para que possam se engajar de maneira significativa em discussões, debates e qualquer forma de diálogo social.

Contudo, não podemos esperar que essas práticas venham sempre associadas a algo novo e revolucionário; algumas vezes, precisamos ir à batalha com as armas que temos, e nesse contexto, ainda é muito presente na sala de aula o livro didático como forma de acesso ao conhecimento. Portanto, é fundamental que o professor entenda como se organizam as práticas de linguagem

dentro desse material, muitas vezes o único acesso do estudante a uma forma de leitura.

Portanto, cientes da importância do trabalho com a escrita sob a perspectiva interacionista e da presença do livro didático em muitos contextos como ferramenta de ensino, nosso estudo examinou como o interlocutor é apresentado nas propostas de produção textual do gênero anúncio publicitário. Buscamos entender como as atividades sugeridas pelos livros didáticos preparam os alunos para escrever de maneira significativa, considerando o público-alvo de suas mensagens.

## **2 A produção textual no contexto escolar**

Estamos constantemente nos comunicando por meio da escrita: mensagens de texto via celular, e-mails, posts em contas virtuais, bilhetes, mas surpreendentemente, na maioria das vezes em que perguntamos a algum aluno se ele sabe escrever, a resposta é quase unânime: não. Mesmo o aluno mais desenvolvido entra em pânico ao se deparar com uma folha em branco sem saber o que escrever. A raiz desse problema começa na escola, onde acontece de fato o primeiro contato com a escrita de forma mais sistemática, pois "as práticas de escrita são destituídas de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor, o leitor e o texto." (Antunes, 2003, p.26). E assim, vamos formando alunos que acham que não sabem escrever e que associam a escrita a algo distante do uso da linguagem.

Essas práticas vão na contramão do que orientam os documentos oficiais e os estudos teóricos de viés interacionista do ensino da língua, no qual o aluno é visto como sujeito do discurso, e a língua como interação social. Assim, assumindo que a língua é uma atividade interacional, a escola não pode conceber a escrita apenas como apreensão de um código e de suas normas. Pois, em seu interior, a escola forma sujeitos dialógicos, e a escrita é o

ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Ao entendermos a escrita como uma atividade dialógica, é preciso que as propostas de produção textual deem ao aluno uma situação comunicativa, um alguém a quem falar (interlocutor), e mais, um meio pelo qual falar (gênero textual).

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) ressaltam, entre muitas coisas, que tanto a finalidade quanto o lugar de circulação, o gênero e o interlocutor devem ser claros nas propostas de produção textual. Esse é um meio de oferecer ao aluno maiores ferramentas de organização textual. Em consonância com os PCNs (1997), a Base Nacional Curricular Comum (2018, p. 508) preconiza que a escola precisa promover práticas que levem o aluno a desenvolver habilidades de:

relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

Os documentos oficiais deixam clara a importância do gênero, a situacionalidade, a finalidade e, sobretudo, a importância do interlocutor, pois é esse alguém que determina as escolhas linguísticas do discurso. Sem ele, a língua perde seu propósito social. Imaginemos um mundo onde não temos para quem direcionar nosso discurso; não teríamos motivos para nos comunicar. E, muitas vezes, é isso que acontece na sala de aula. Caso seja o professor o receptor dos textos produzidos, isso caracterizaria uma barreira no processo criativo de produção, pois o interlocutor seria sempre o mesmo.

Assim, entendemos que o interlocutor desempenha um grande papel no modo de dizer do autor/falante; por esse motivo, buscamos compreender como esse elemento funciona dentro do texto e como ele está presente nas propostas de produção textual

do gênero anúncio publicitário em livros didáticos do Ensino Médio.

### **3 A importância do interlocutor para produção textual**

Bakhtin (2006, p.107), no livro "Marxismo e Filosofia da Linguagem", fala da importância da relação entre locutor e interlocutor: "Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". Não falamos ou escrevemos para ninguém, "a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" Sendo assim, todo ato comunicativo é motivado e originado a partir do outro.

Não ter para quem dizer ou dizer apenas para uma pessoa (o professor) é um dos grandes problemas das propostas de produção textual escolar. O aluno apenas sabe que é ele o receptor do seu texto, e dessa forma, mobiliza saberes para agradá-lo, buscando atender expectativas relacionadas, principalmente, a aspectos estruturais e gramaticais. Assim, "a situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa que, por sinal, corrigirá o texto e dará nota para ele?" (Geraldí, 2002, p. 65). Essa atividade escolar, tendo o professor como único interlocutor, é ratificada por Menegassi e Fuza (2006, p. 30) na ocasião em que:

Quando o aluno recebe uma proposta de produção de texto, ele tenta observar e identificar no enunciado qual é a finalidade de sua escrita e para quem vai escrever; no momento, ao não encontrar um motivo para realizar a atividade, tendo como único interlocutor, já marcado pela prática da sala de aula, o professor, provavelmente, tentará seguir os comentários e ideias estabelecidos pelo docente a respeito do assunto, com o intuito de receber uma avaliação adequada.

Claro que, não basta dizer que a escrita será dirigida para o presidente; é preciso que o locutor e o interlocutor estejam envolvidos numa situação comunicativa. Para tal, é necessário possibilitar diversas formas de interlocução, a fim de que o aluno reflita em seu texto formas diversas de uso da linguagem. Dessa forma, não se pratica um trabalho vazio de escrita, mas sim um processo de apropriação da sua língua.

A respeito do interlocutor, Menegassi e Fuza (2006) destacam que este pode apresentar-se sob três formas: o interlocutor real, o ideal e o superior. O interlocutor real faz parte do contexto social do aluno e está presente no momento de produção, quando o texto é direcionado para ele, ainda que não esteja presente fisicamente. Um texto direcionado ao professor, uma carta a um colega de classe, bem como uma poesia para a mãe são exemplos de interlocutor real, pois são do convívio social do aluno e ele já tem uma imagem preestabelecida para cada.

Acerca do interlocutor ideal, o aluno não tem contato direto, mas se baseia em uma imagem pré-concebida para produzir seu texto. Quando solicitado a escrever uma carta ao Presidente, embora não o conheça pessoalmente, o aluno ativa todos os conhecimentos ligados à imagem da pessoa para poder escrever. E por fim, o interlocutor superior, aquele que determina padrões e regras, que orientam os contextos de produção textual. Um exemplo são as bancas de vestibulares e o Enem, que não representam uma pessoa física, mas determinam um padrão de escrita e de linguagem a ser seguido pelo candidato.

Vale ressaltar que o interlocutor é muito mais que uma peça de organização estrutural do texto. Ele organiza ideias e estabelece argumentos, não devendo ser visto como figura passiva; é alguém com quem se dialoga, ainda que sua presença não seja física. É uma figura que auxilia na construção de sentido na medida em que se determina a escrita. A sua presença oferece ao aluno pistas para desenvolver o texto, porém este interlocutor precisa estar associado a outros elementos, pois

quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar o assunto. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observado na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades (Menegassi e Fuza, 2008, p. 3).

Assim, embora o nosso estudo dê ênfase na presença do interlocutor, entendemos que toda ação de produção de texto depende de outros fatores: gênero textual, situação comunicativa e contexto, pois a produção de um gênero textual é uma prática social que envolve propósitos específicos, ações comunicativas e o conteúdo a ser transmitido. Dessa forma, o interlocutor, o gênero, o tema e os propósitos comunicativos devem ser claramente definidos nas propostas de produção textual.

A escolha de um gênero, portanto, não é neutra; ela determina como o conteúdo será abordado, quais estratégias discursivas serão utilizadas e como o interlocutor será posicionado na comunicação. Como diz Marcuschi (2008), gêneros são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo; logo, não podemos seguir o estudo sem antes detalhar aspectos importantes a respeito do gênero anúncio publicitário, objeto da nossa análise.

#### **4 O gênero textual anúncio publicitário**

O anúncio publicitário é um gênero de ampla circulação social, uma vez que, com as redes sociais e a ampliação das formas de divulgação de informação em massa, esses textos não estão apenas na TV, rádio e outdoors, mas também circulam na web, nas páginas de redes sociais e nos streamings. Isso o torna um objeto de estudo relevante no contexto educacional, especialmente no Ensino Médio, onde os alunos começam a desenvolver uma visão crítica da realidade que os cerca.

Quanto à organização linguística e composicional, é caracterizado por sua multimodalidade, combinando elementos verbais e não verbais, como texto, imagens, cores, sons e disposição espacial, para transmitir sua mensagem. Autores como Marcuschi (2008) e Angela Paiva Dionisio (2002) reconhecem a multimodalidade como uma característica intrínseca a muitos gêneros contemporâneos. Hoje, a atividade de produção textual de alguns gêneros, como no caso do anúncio publicitário, vai exigir do aluno o domínio de mais de um código linguístico.

No que diz respeito à tipologia, é um gênero predominantemente argumentativo, pois “a linguagem publicitária trata da manipulação, pois falar, em publicidade, é argumentar, é tentar impor um ponto de vista, é convencer o leitor, provável consumidor, a adquirir algo ofertado” (Souza, 2017, p. 43). Em resumo, ainda que outras tipologias possam figurar no gênero, é a argumentação que predomina, uma vez que todos os elementos textuais se configuram com a finalidade de convencer o leitor/ouvinte.

Por ser um gênero de grande circulação e que articula vários códigos em sua organização, o trabalho com ele em sala de aula possibilita que o aluno desenvolva muitas habilidades e competências, o uso de vários códigos para compor informação, selecionar o suporte textual de acordo com o anúncio, seleção da mensagem de acordo com o contexto e o público-alvo, análise crítica a respeito do. A própria BNCC (2018, p. 519) ao destacar o trabalho com o gênero anúncio publicitário dentro do campo jornalístico midiático, preconiza que o trabalho com esse tipo de gênero leva o aluno “a compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais”.

Por ser um gênero que busca levar o interlocutor a comprar, investir, aderir a uma ideia ou causa, ao ser proposto em sala de aula, os interlocutores precisam estar definidos, e mais, precisam

fazer sentido com a realidade que o aluno participa. Portanto, o docente é fundamental no processo dessa escolha.

Hoje, o professor conta com inúmeros recursos para o acesso e a elaboração de plano de aula e de material de suporte didático, contudo, mesmo com a disseminação do acesso à internet, em muitas localidades, sobretudo no interior e em áreas rurais, o grande suporte didático dos professores e dos alunos ainda é o livro didático. Por esse motivo, nosso estudo se propôs a analisar como as propostas do gênero anúncio publicitário se apresentam e como a figura do interlocutor é imposta.

## **5 Livro didático como ferramenta de ensino**

Com a ampliação do acesso à internet e com a variedade de recursos didáticos pedagógicos que são disponíveis aos docentes e discentes pode parecer que os estudos envolvendo os livros didáticos (LD) seja algo desnecessário, contudo vale lembrar que o mesmo ainda figura entre os recursos didáticos mais acessíveis à prática docente, sobretudo nas áreas onde os recursos tecnológicos ainda são escassos, e muitos professores precisam arcar financeiramente com parte do material trabalhado nas aulas, e para grande parte dos alunos, ele “representa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar.” Tagliani, (2011, p.137) Ou seja, ainda que tenhamos ressalvas, não podemos desconsiderar a importância do livro didático para o contexto educacional.

A forma como o livro didático chega hoje às escolas públicas é através do Plano Nacional do Ensino Médio, que tem como premissa:

a garantia do critério de escolha do livro pelos professores, a reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, extensão da oferta os alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;•aquisição com recursos do governo federal, com o fim

da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 304).

Isso acrescido ao fato que os livros passam por avaliação pedagógica e são os professores da disciplina que selecionam os livros que serão adotados pela escola, como posto na citação.

Contudo, como mencionado anteriormente, há ressalvas que merecem atenção. Pois, ainda que passe pelo crivo dos professores, e avaliação pedagógica, os livros didáticos podem reforçar estereótipos, apresentar conteúdo desatualizado, vieses ideológicos que não favorecem o público que o consome. E no que diz respeito ao ensino de língua, foco em aspectos estruturais, questões fragmentadas e descontextualizadas e a predileção por determinados tipos e gêneros textuais.

Portanto, o trabalho com o livro didático merece a nossa atenção. É preciso analisar o conteúdo que está sendo direcionado para os nossos alunos e como, em casos dele ser o único recurso, contribuir para que ele seja um ponto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Sabendo disso, nosso estudo buscou analisar a produção do gênero anúncio publicitário nos livros didáticos, a fim de contribuir com os estudos de práticas docentes voltadas para o ensino da linguagem.

## **6 Método para análise dos dados**

Com a finalidade de atender o objetivo da pesquisa, o nosso estudo selecionou três livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio, volume único, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 para analisar as propostas de produção textual do gênero anúncio publicitário. Nossa análise buscou perceber se há a presença do interlocutor e como ela vem definida nas propostas. Como nada na língua acontece de forma isolada, buscamos analisar também as orientações no que se refere ao contexto de produção e ao veículo de divulgação, pois

entendemos que esses se relacionam diretamente com o interlocutor e a forma como ele irá receber a mensagem.

Tabela 1. Material analisado e categorias de análise

LIVROS ANALISADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
CHINAGLIA, Juliana Vegas. <b>Linguagens em interação:</b> língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2020.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Interlocutor</li> <li>•Contexto de produção</li> <li>•Veículo de divulgação</li> </ul>
CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; Oda, Lucas Kiyoharu Sanches. <b>Multiversos:</b> língua portuguesa: ensino médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.	
BARROS, Fernanda Pinheiro et al. <b>Estações língua Portuguesa:</b> rotas da atuação social. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.	

Fonte: Elaboração das autoras.

## 7 Análise dos resultados

O livro *Linguagens em Interação* está organizado em seis seções: multiculturalismo, cidadania e civismo, meio ambiente, ciência e tecnologia, saúde e economia. Esse formato deixa claro que o livro busca alinhar-se com o que preconiza a BNCC (2018), integrando o ensino médio às práticas e vivências sociais. No que concerne à proposta de produção textual do gênero publicitário, ela vem em destaque na seção de meio ambiente e, em relação aos tópicos de análise, está configurada da seguinte forma:

Tabela 2. Análise da Proposta 1

INTERLOCUTOR	CONTEXTO (TEMÁTICA)	VEÍCULO DE DIVULGAÇÃO
Não definido	Consumo consciente e sustentável	Não definido
“as peças deverão circular de fato na sociedade” p.174	“você deve planejar e produzir uma campanha publicitária, com várias peças	“definam os recursos verbais e visuais que serão

	(a escolher), com a temática do consumo consciente e sustentável". p. 174	utilizados para convencer o leitor" p.174
--	---	---

Fonte Elaboração das autoras

A proposta de produção textual se alinha às discussões desenvolvidas ao longo da seção trabalhada sobre consumo sustentável. Desse modo, é esperado que os alunos tenham repertório para produzir o texto solicitado; contudo, para além disso, apenas são apresentadas, ao longo da proposta, orientações a respeito da estrutura do gênero e sobre o suporte de veiculação que os alunos poderão escolher. Nesse ponto, a atividade falha, uma vez que o domínio de um gênero textual não se refere apenas à sua estrutura, mas em entender a sua funcionalidade dentro de uma situação comunicativa. (Marcuschi, 2008)

Quanto ao interlocutor, um dos focos do nosso estudo, ao não ser, o aluno não tem parâmetros interacionais para balizar suas escolhas; logo, usará seus recursos para tentar se aproximar do que considera que o professor espera, o que descaracteriza uma situação comunicativa. Isso reforça o que dizem Menegassi e Fuza (2008, p. 474), ao afirmarem que "Os alunos produzem, no contexto escolar, textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua opinião diante do texto".

Em resumo, a atividade analisada, apesar de alinhar conhecimentos previamente trabalhados, falha na abordagem dos aspectos interacionais, focando apenas na composição temática estrutural do texto. Isso demonstra uma preocupação em levar o aluno ao conhecimento da estrutura do gênero e a não preocupação com a aquisição de habilidades comunicativas contextualizadas.

O segundo livro analisado foi o da Editora Moderna, *Multiverso Língua Portuguesa*, escrito pelos autores Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches. O livro está organizado, assim como o primeiro, em seis seções, são elas: o leitor, a opinião, as formas do poético, contar e pensar o mundo, o mundo como palco, a vida

concentrada, todos fazendo referência ao universo artístico e com destaques para as habilidades e competências da BNCC.

Quanto à proposta textual do gênero anúncio publicitário, ela veio localizada na seção 3, "a poética do eu". Ao contrário da proposta anterior, esta não se relaciona a nenhum conteúdo trabalhado previamente na unidade e, por sua vez, apresenta um interlocutor, mas não define o contexto nem o veículo de divulgação. Veja a seguir:

Tabela 3. Análise da Proposta 2

INTERLOCUTOR	CONTEXTO (Temática)	VEÍCULO DE DIVULGAÇÃO
Estudantes da escola ou a comunidade local	Não definido.	Não definido.
“Um campanha de conscientização que terá como público-alvo os estudantes do colégio ou mesmo a comunidade local.” p. 139	“O objetivo é identificar algum problema relevante e produzir uma campanha” p.139	“propagandas físicas e/ou virtuais” p.139

Fonte: Elaboração das autoras.

A atividade em questão proporciona aos alunos liberdade de criação, pois eles deverão pensar em um problema, pensar no público-alvo que pretendem chegar e a forma como podem atingir o resultado por meio do anúncio, embora, favoreça a autonomia, a atividade de escrita é complexa e precisa ser orientada, para que dessa forma, o aluno internalize e produza com autonomia. (Menegassi e Fuza, 2008) Desse modo, só a existência do interlocutor não garante a boa escrita do texto.

Por fim, o Livro Estações Língua Portuguesa, da editora ática, é organizado em 15 capítulos, divididos em três seções: embarque, viagem e desembarque, uma metáfora a viagem de avião, o que sugere um percurso de aprendizagem interligado. E isso fica evidenciado na análise, pois em relação às propostas anteriores, a do livro 3 é a mais completa. Como podemos ver a seguir:

Tabela 4. Análise da Proposta 3

INTERLOCUTOR/ PÚBLICO-ALVO	CONTEXTO/TEMÁTICA	VEÍCULO DE DIVULGAÇÃO
Toda a comunidade.	Combate ao preconceito em relações as mulheres	Não definido
“Para toda a comunidade.” P.230	“criar uma campanha que vise valorizar as mulheres e combater o preconceito contra elas em várias situações e âmbitos sociais, como no trânsito, no trabalho, na ciência, na política, no ambiente doméstico, na música, no cinema, etc.” p.230	“cartaz, folheto, card, post, anúncio em vídeo, entre outras”. p.230

Fonte: Elaboração da autora

A proposta está organizada em cinco seções, denominadas "portões", e todas oferecem ao aluno suporte para o desenvolvimento da atividade. A primeira seção situa o tema da campanha, o público-alvo, os objetivos e o formato da publicação. Já a segunda traz uma ampliação do conteúdo, com imagens e ampliação da temática em tópicos para auxiliar o aluno no desenvolvimento do texto. A terceira oferece instruções estruturais a respeito do gênero anúncio publicitário, linguagem, criação de slogan, suporte e formas de edição de imagem. A penúltima e a última partes dizem respeito à revisão e à divulgação do anúncio para a comunidade.

Apesar de não destacar a forma de divulgação, ao longo de toda a unidade são trabalhadas questões referentes ao papel da mulher na sociedade, fazendo um link com a proposta que virá posteriormente: uma campanha de valorização da mulher. Isso oferece suporte para o aluno atender a temática da produção e atingir a intencionalidade do anúncio quanto à escolha do público-alvo, pois "a atividade de produção deve ser realizada após um período de tempo suficiente para que os alunos

sedimentem as informações adquiridas durante o processo de interação" (Menegassi e Fuza, 2008, p 473).

Nesse contexto, a escolha do interlocutor faz toda a diferença, partindo do pressuposto que toda unidade temática do livro foi vivenciada pelo aluno em sala de aula, ele passa a ter repertório, isso aliado a um objetivo, e com um interlocutor definido o coloca dentro de um contexto ideal de produção de texto: o que dizer (conteúdo); uma razão para dizer (finalidade); para quem dizer (o outro) (Menegassi e Fuza, 2008).

Portanto, presumindo que os livros analisados façam parte da realidade docente, é necessária uma intervenção pedagógica que contribua para eficiência das propostas analisadas. Pois, ainda que o livro apresente o conteúdo pronto, ele não precisa ter fim em si mesmo, e o professor deve ter autonomia para escolher a forma como vai direcionar sua prática, garantindo ao seu alunado o acesso a práticas que favoreçam o desenvolvimento amplo das competências e habilidades linguísticas.

## **8 Para seguir pensando**

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo do nosso artigo, é possível concluir que a presença do interlocutor nas propostas de produção textual do gênero anúncio publicitário em livros didáticos do Ensino Médio ainda é tratada de forma incipiente e, por vezes, equivocada. Embora os livros demonstrem algum esforço em se aproximar das diretrizes dos documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, a ausência ou indefinição de elementos fundamentais como o interlocutor, o contexto e o veículo de circulação compromete a efetividade das atividades propostas, distanciando-as de uma abordagem sociointeracionista da linguagem.

Concluimos também que a simples presença de um interlocutor no enunciado de uma proposta de produção textual não garante uma atividade dialógica, bem como abordar apenas aspectos estruturais de um gênero não nos permite formar

usuários competentes da linguagem. O trabalho com Língua Portuguesa é difícil, e não se concentra apenas em um lado da moeda, ser estruturalista ou ser dialógico. Mas é evidente a urgência em se formar estudantes que saibam muito mais que dominar a estrutura de um gênero e formar falantes que produzam gêneros.

Diante disso, é fundamental destacar, que o gênero publicitário é, por essência, argumentativo e persuasivo, sendo, portanto, indispensável que o aluno compreenda para quem se comunica, a fim de que mobilize estratégias discursivas coerentes com sua intenção. Assim, reafirma-se a importância de propostas que articulem a produção textual com situações comunicativas reais, promovendo práticas de linguagem que efetivamente formem sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar discursivamente em diferentes esferas sociais.

Dessa forma, é necessário investir em práticas que realmente promovam uma escrita contextualizada, explorando a relação entre a produção textual e seu contexto interacional, com especial atenção ao papel do interlocutor. Esse elemento é fundamental para que a atividade escrita se configure como um verdadeiro ato comunicativo. Portanto, para aprimorar a eficácia das propostas de produção textual, é imprescindível que educadores e materiais didáticos ofereçam aos alunos situações de escrita que sejam não apenas instrutivas, mas também ancoradas em contextos comunicativos reais e significativos, capazes de fomentar a construção de sentidos, a autoria e a criticidade.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Maxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo. HUCITEC, 2012. 193p.

BARROS, Fernanda Pinheiro et al. *Estações língua Portuguesa: rotas da atuação social*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; Oda, Lucas Kiyoharu Sanches. *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. *Linguagens em interação: língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gênero textual e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. *A escrita na sala de aula do ensino fundamental*. 2007. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378/10071>. Acesso em: [data de acesso].

GERALDI, J. W. et al. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo. Ática, 2002.

KOCH, I.; MARIA, V. *Ler e Escrever: Estratégias de Produção textual*. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2012.

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

MENEGASSI, R. J. (2004). *Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula*. *MATHESES - Revista de Educação*, 5(1), 105-125. Disponível em: <https://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi5.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (2008). Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Signótica*, 20, 469-493. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/664603555-MENEGASSI-FUZA-producao-textual.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. *A linguagem do anúncio publicitário*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. 152 p. (Estudos da Pós-Graduação). Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26623/1/2017\\_liv\\_mmfsousa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26623/1/2017_liv_mmfsousa.pdf). Acesso em: 03 ago. 2024.

TAGLIANI, D. C. *O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.



## **Texto e contexto em memes do *Recife Ordinário*: reflexões à luz da tradição sistêmico-funcional**

Victor Costa da Silva<sup>1</sup>

Ana Carolina Brito de Moraes<sup>2</sup>

### **1 Para início de conversa**

A internet e as redes sociais transformaram-se em espaços dinâmicos de produção e circulação de discursos culturais. Entre esses discursos, os memes se destacam como formas criativas de comunicação, especialmente populares entre os jovens. Este artigo propõe explorar como os memes veiculados no perfil *Recife Ordinário* são construídos e interpretados através da lente da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A escolha desse perfil é relevante, pois ele encapsula a essência do cotidiano e da cultura pernambucana, oferecendo um campo interessante para análise.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), paradigma proposto por Halliday (1994), oferece um aparato teórico que analisa a linguagem em termos de suas funções, contribuindo para o desenvolvimento da consciência textual do leitor. A abordagem sistêmica da linguagem enfatiza as relações entre texto e contexto, destacando como os textos são moldados, interpretados e construídos dentro de contextos situacionais e culturais (Fuzer; Cabral, 2014). Nessa direção, o estudo de memes humorísticos

---

<sup>1</sup> É Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Secretário Executivo da PROGRAD/UPE e Mestrando pelo PROFLETRAS– UPE, linha de pesquisa em Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. (victor.costasilva@upe.br)

<sup>2</sup> É Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, na Rede Municipal de Igarassu e Mestranda pelo PROFLETRAS– UPE, linha de pesquisa em Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. (ana.cbmoraes@upe.br)

veiculados na plataforma *Recife Ordinário* permite explorar as dinâmicas entre texto e contexto. Essas publicações frequentemente subvertem expectativas linguísticas e culturais, sendo um terreno fértil para a (re)produção de discursos, manutenção de sentidos e estereótipos, cujo desvelamento pode ser realizado pela LSF, “[...] que opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 47), como é o caso, por exemplo, da noção do registro.

O objetivo geral deste artigo é discutir texto e contexto na perspectiva da LSF, através da análise de memes divulgados no perfil do Instagram: *@RecifeOrdinário*. Especificamente, busca-se analisar como as escolhas semânticas podem favorecer a compreensão de um texto por diferentes grupos de interlocutores, dependendo de seus contextos de situação e de cultura. Além disso, pretende-se compreender como os elementos linguísticos presentes nos memes contribuem para a construção de significados dentro da comunidade cultural de Pernambuco.

Para alcançar esses objetivos, foi adotado um percurso metodológico que incluiu a revisão bibliográfica e a aplicação dos conceitos da LSF para analisar o corpus dos memes selecionados veiculados no *@RecifeOrdinário*. A revisão de literatura incluiu obras sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, para entender como a realização de sentido é construída a partir do encontro do leitor com o texto em seus contextos situacionais e culturais.

A análise do *corpus*, composto por quatro memes, focou nas escolhas semânticas associadas ao contexto social de Pernambuco. O recorte temporal para a seleção dos memes foi dos últimos doze meses, de junho de 2023 a junho de 2024. Justifica-se esse recorte temporal, já que é necessário considerar a evolução do conteúdo e a diversidade de temas abordados pela página veiculada no *Instagram*. Originalmente, concebida como um espaço para humor dos recifenses, a página gradualmente ampliou seu foco, incorporando denúncias, reportagens, vendas e promoções. Esse crescimento na variedade de postagens

tornou o recorte dos memes mais complexo, mas também mais rico e representativo das mudanças socioculturais ocorridas ao longo do tempo. Portanto, um recorte temporal mais amplo permitiu uma análise mais abrangente dos memes, captando a transição e expansão do conteúdo da página, e refletindo de forma mais precisa as dinâmicas sociais e culturais em jogo. Hoje, segundo o que é possível encontrar na bio do Instagram, os idealizadores intitulam o canal como “A maior página em linha reta que fala de uma cidade!”.

Foram analisados quatro memes selecionados durante esse período. A seleção desses textos seguiu critérios específicos, focando em escolhas semânticas que evidenciaram o vocabulário e as expressões culturais típicas de Pernambuco. Para garantir a representatividade, os memes selecionados foram de áreas diversas, incluindo temas artístico-culturais e outros aspectos que podem refletir contextos sociais e culturais do estado de Pernambuco.

A análise se concentrou em como a LSF pode contribuir para a compreensão de texto, contexto e sentido, examinando especificamente como as escolhas semânticas e o vocabulário peculiar ao contexto cultural pernambucano influenciam a construção de significados nos memes. Esses significados são facilmente compreendidos por aqueles familiarizados com as expressões e rotinas interacionais típicas do nordeste. Contudo, é necessário considerar que, mesmo entre os habitantes locais, pode haver variações na compreensão dos textos, e nem todos os leitores reconhecerão ou interpretarão os memes da mesma maneira. Embora levantem-se hipóteses sobre a influência do contexto cultural na compreensão dos memes, estas hipóteses levaram em conta que a compreensão não é uniforme, mesmo entre leitores que compartilham o mesmo contexto cultural.

Este artigo examina, portanto, a construção e interpretação dos memes do perfil *Recife Ordinário* através da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Inicialmente, discutimos brevemente o percurso metodológico adotado. Em seguida,

abordamos a tradição sistêmico-funcional, explicando como a LSF analisa a linguagem em termos de suas funções nos contextos sociais. Depois, examinamos a relação entre texto e contexto na LSF, enfatizando como as escolhas semânticas são moldadas pelos contextos situacionais e culturais. Por fim, analisamos publicações do *@RecifeOrdinário*, mostrando como os memes refletem a cultura pernambucana e são instrumentos de divulgação dela. Os resultados apontam que os memes não apenas proporcionam humor, mas também funcionam como veículos de comunicação cultural, captando e expressando a identidade pernambucana e demonstrando a utilidade da LSF para compreender as dinâmicas entre linguagem, cultura e sociedade.

## **2 A tradição sistêmico-funcional**

Os estudos formalistas, numa visão geral, têm como objetivo entender a forma como se estrutura a língua. O foco na forma fragmenta o todo textual, ao buscar a compreensão dos processos linguísticos. Nela, “o conhecimento de uma língua engloba não apenas a identificação de seus signos, mas também o uso adequado de suas regras combinatórias.” (Neto; Infante, 1998, p. 14). Logo, seja na escrita ou na oralidade, ao utilizar adequadamente os signos linguísticos, quem escreve ou quem fala possibilita ao seu interlocutor o bom entendimento da mensagem.

A Linguística Sistêmico-Funcional estuda o léxico-gramatical da língua, sendo refletida a partir do seu uso. Ou seja, a compreensão da estrutura da língua se dá por meio da funcionalidade. A LSF empenha-se no entendimento da língua nos contextos sociais. Ela parte do princípio de que a língua é viva e que sofre influências a depender das necessidades de quem a utiliza. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 21), “na perspectiva Sistêmico-Funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais.” Sendo assim, a

realização de sentido acontece no todo do enunciado. Isoladamente, não seria possível.

A linguagem motiva-se a depender das finalidades de seus falantes. Todo léxico encontrado em textos traz consigo traços identitários de quem o produz (Barros, 2013). Logo, cada escolha sintagmática pode realizar sentidos diferentes, de acordo com as combinações entre os elementos e os contextos nos quais estão inseridos. Nesse sentido, o funcionalismo linguístico examina a língua para além de sua estrutura gramatical. Ele a investiga como mecanismo de ação social uma vez que é em situações de comunicação que ela é utilizada. Na visão de Neves (1994, p. 113), “a gramática funcional considera, afinal, a competência comunicativa, isto é, a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de maneira interacionalmente satisfatória”.

Inspirada pelas obras do linguista britânico Michael A. K. Halliday, os estudos de LSF partem de princípios teóricos que buscam entender de que forma explicar a linguagem e seus usos, com um olhar extrínseco de suas funções. Dessa forma, buscamos discutir o processo de realização de sentido que pode acontecer a partir da junção entre contexto de situação e cultural, escolhas semânticas e interlocutores, entendendo a linguagem como prática social e forma de criar significados.

A Linguística Sistêmico-Funcional estuda como os falantes usam a linguagem para alcançar objetivos específicos, atentando-se aos propósitos, aos ambientes e aos grupos de interlocutores. A abordagem sistêmico-funcional percebe a linguagem como uma troca, interação e entendimento possibilitados a partir de contextos, e entende a língua como um meio para a construção de significados e não uma forma estática de regras. Dessa forma, conforme estudos de Silva-Barbosa (2013, p.178):

A LSF[...] explora a relação dinâmica entre significados, as formas léxico gramaticais pelas quais esses significados são realizados e os contextos que

os ativam e é conduzida por uma metodologia apropriada para apreender textos orais e escritos na multiplicidade de suas dimensões sociais; e os recursos linguísticos e as condições socioculturais possibilitam e delimitam, simultaneamente, a construção de sentido nas interações sociais.

Halliday (1994) esclarece que a linguagem acontece em contextos, por isso ela é funcional, e esses contextos vão determinar a sua estrutura, ou seja, a sistematização do texto. Logo, o contexto é o norteador das escolhas linguísticas dos falantes, e essas escolhas podem possibilitar a “realização do sentido” (Christie, 1999, p. 759 *apud* Bawarshi; Reiff, 2013, p. 47). Além disso, o texto é necessariamente interativo, pois traz aspectos de seu contexto, acontece nas relações discursivas, e, quando analisado, seu propósito comunicativo é essencial.

Ainda segundo o estudioso britânico, dentro do contexto de situação, os indivíduos, por meio da linguagem, se socializam. Esses contextos são recorrentes e, por assim serem, as formas de interação foram tipificadas. Significa dizer que as escolhas semânticas e léxico-gramaticais são feitas de maneira intencional, de acordo com os tipos de situação, representados pelas categorias de: “campo”, “relação” e “modo”, posteriormente aprofundados neste artigo, na qual o falante interage. Como complemento para a compreensão de um texto, o contexto de cultura, que também está carregado de propósitos sociais, e que refere-se a práticas incorporadas a diversos grupos sociais, dialoga com o ambiente sociocultural no qual está inserido o texto.

Finalizando esta contextualização, reiteramos a importância da LSF para o entendimento que vai além das formas estruturais da língua, explicando a forma como os textos são construídos, associados ao contexto e à função social, com padrões linguísticos escolhidos conforme as necessidades das interações sociais.

### 3 Breves reflexões de texto e contexto na LSF

Sabe-se, a partir da discussão promovida anteriormente, que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) analisa como os textos são moldados, interpretados e construídos dentro de contextos sociais específicos. Neste enfoque, é imprescindível a discussão do conceito de texto para entender como a linguagem cria significados em diferentes situações comunicativas. Para a LSF, o texto é uma unidade de sentido composta por elementos léxico-gramaticais e discursivos interligados, conforme Fuzer e Cabral (2014), que afirmam que a realização de sentido acontece no todo do enunciado. Essa visão considera, então, tanto os aspectos micro quanto macro da linguagem, incluindo a escolha de palavras, a estrutura gramatical e a organização discursiva. Isoladamente, os elementos linguísticos não realizam o mesmo significado que um texto completo em seu contexto.

O conceito de texto na LSF está intrinsecamente conectado ao contexto de sua produção. Halliday e Hasan (1989) definem o contexto de cultura como um conjunto de práticas sociais que influenciam as questões de texto, enquanto o contexto de situação, ou registro, é determinado por fatores circunstanciais da comunicação. Conforme Eggins (2005), a seleção das formas linguísticas em um texto não é arbitrária, mas sim determinada pelo contexto em uso. Nesse sentido, o contexto de cultura abrange a totalidade dos significados possíveis em uma cultura, enquanto o contexto de situação refere-se aos ambientes específicos nos quais a linguagem é utilizada. Diante deste preâmbulo, a noção de contexto de cultura emerge dos significados advindos das escolhas linguísticas vinculadas em um plano mais amplo, ao passo que, em um plano mais específico, a noção de contexto de situação é o foco de análise.

Sob a égide do contexto situacional, a produção linguística é entrelaçada com as necessidades e funções sociais. Desse modo, a tradição sistêmico-funcional oferece uma visão minuciosa sobre o funcionamento da linguagem em contextos sociais, propondo que

a seleção das formas linguísticas em um texto não seja arbitrária, mas sim determinada pelo contexto em uso, abarcando, assim, a noção de registro (Eggins, 2005).

O registro, composto por campo (*field*), relações (*tenor*) e modo (*mode*), orienta o uso apropriado da linguagem em diferentes situações para alcançar propósitos específicos (Eggins, 2005). No ambiente escolar, assim como em todos os campos e exigências da vida, compreender e manipular o registro são fundamentais, para que os falantes de língua materna desenvolvam textos que atendam às expectativas de cada gênero textual e situação comunicativa.

As variáveis contextuais de campo, relações e modo são imprescindíveis para entender como o texto se configura dentro do contexto. O campo refere-se à atividade social ou ao tema tratado no texto. Fuzer e Cabral (2014) descrevem o campo como as ações e os processos envolvidos na situação comunicativa. As relações dizem respeito às interações entre os participantes da comunicação, incluindo hierarquias e formalidades. As linguistas enfatizam que as relações sociais e as responsabilidades dos participantes no evento comunicativo influenciam diretamente a escolha dos modos de endereçamento. O modo refere-se ao canal de comunicação e ao papel da linguagem na interação, seja oral, escrita ou não verbal. Afirmam ainda que o modo determina como a linguagem é estruturada para servir aos propósitos comunicativos específicos da situação.

Além disso, as metafunções ideacional, interpessoal e textual, propostas por Halliday (1994), são fundamentais para analisar a construção dos textos. A metafunção ideacional relaciona-se à representação do mundo e das experiências dos indivíduos, envolvendo a construção de experiências e a representação de processos e participantes. A metafunção interpessoal trata da interação entre escritor e leitor, utilizando estratégias para estabelecer relações, expressar sentimentos e influenciar o interlocutor, focando na troca de significados entre os participantes. Já a metafunção textual refere-se à coesão e

coerência do texto, organizando a mensagem em uma sequência clara e lógica, garantindo que as ideias sejam apresentadas de maneira compreensível e coesa.

Na LSF, o texto é visto tanto como um produto final quanto como um processo contínuo de construção de sentido. Halliday e Matthiessen (2004) destacam que a linguagem é um processo dinâmico de construção de significados que ocorre em contextos específicos. A LSF também aborda os gêneros discursivos, definidos como processos sociais organizados em estágios com objetivos comunicativos específicos. Na visão de Rose e Martin (2012), os gêneros são práticas sociais recorrentes que estruturam a comunicação e a interação em diferentes contextos. Esses gêneros organizam a produção textual e orientam as escolhas linguísticas conforme os propósitos comunicativos e os contextos sociais.

Ao transpor as noções de texto da Linguística Textual (LT) para a LSF, observa-se uma ênfase no contexto para a produção linguística. De acordo com Halliday (1994), a LSF focaliza a produção linguística, tomando a língua em uso no contexto social como objeto de estudo. Fundamentada na semântica, com análises a partir das significações construídas pelo uso da linguagem, a LSF se estrutura como uma teoria da língua enquanto escolha, abordando a gramática em termos de sua utilização.

Em suma, na LSF, o conceito de texto é profundamente interligado ao contexto social de produção. A análise textual vai além da estrutura superficial, considerando as condições e relações sociais que moldam a comunicação. Eggins (2005) destaca que a LSF oferece uma visão detalhada e prática de como a linguagem funciona em contextos sociais específicos.

#### **4 Navegando pelas publicações do *Recife Ordinário***

Partindo da premissa apontada por Fuzer e Cabral de que “A linguagem é [...] um modo de agir, de dar e de solicitar bens e

serviços e informações (2014, p. 21)”, a @RecifeOrdinário<sup>3</sup>, com dois milhões de seguidores, cujo perfil é aberto e o material de livre compartilhamento, é uma página de *Instagram* com elevados indicadores de acesso, constatação que se dá devido ao número de curtidas, recompartilhamentos e comentários, que entre vários outros gêneros que denunciam, alertam, oportunizam, pedem e defendem, publicam memes abordando os mais variados assuntos. Os textos compartilhados nessa rede social têm propósitos comunicativos que se relacionam ao contexto de produção, de consumo e de circulação, e mostram que os seus idealizadores fazem uso do jogo de troca de significados a partir do exposto no sistema semântico em diálogo com os conhecimentos de mundo do leitor.

Algumas dessas postagens falam sobre comportamentos dos recifenses em situações de romance, trabalho, estudo ou no meio familiar; mudanças climáticas na capital pernambucana (ora faz sol, ora faz chuva) outras são acerca de times de futebol e reality show, há também aquelas que nos fazem lembrar de figuras localmente famosas. Podemos dizer que “A troca social de significados” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 22) vai sendo construída a partir do lugar social de quem escreve o texto, mas também vai sendo fundamentada no olhar e conhecimento de quem o recebe.

A realização de sentido do texto vai acontecendo de forma interativa, o que significa dizer que nem tudo está exposto no corpo da produção textual compartilhada; os espaços vazios vão sendo preenchidos a partir da recepção do leitor. Assim, percebemos que a linguagem utilizada nos posts é um sistema sociossemiótico que apresenta variadas realizações de sentido condicionadas não apenas ao escrito, mas, principalmente aos

---

<sup>3</sup> Valendo-nos do acesso livre da página, a quantidade de seguidores e interações, sejam em curtidas, compartilhamentos ou comentários nas publicações, recortamos exemplos com a finalidade de analisar linguisticamente, pensando inclusive no potencial de tais debates para a popularização do discurso científico.

fatores que ultrapassam a decodificação das palavras dispostas em um olhar gramaticalmente correto.

Desse modo, texto e contexto caminham de maneira inter-relacionada, de forma tal, que para o seu entendimento, o seguidor da página precisará, muitas vezes, resgatar suas memórias. Dentro desses contextos, o de *situação* “[...] é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27), é aquele que nos subsidia a respeito do porquê das escolhas semânticas e das possíveis leituras.

Vamos entender melhor todas essas reflexões a partir do diálogo a seguir:

Falante A: Acorde!

Falante B: Vamos lá! Acorde...

Falante A: Consegue me ouvir?

Falante B: É inútil. Ele está em coma profundo. Vamos transferi-lo pra Abreu e Lima.

A depender do contexto de situação no qual o diálogo é construído, várias realizações de sentido são possíveis. Para aqueles que desconhecem esse contexto (uma pessoa de outro estado, por exemplo, que não sabe a distância que há entre Recife e Abreu e Lima) poderá concluir que esse município é referência em acolhimento à pessoa em coma, ou que lá estão os melhores médicos em reversão desse quadro de saúde, com índices consideráveis em estudos nesses casos. Por outro lado, para aqueles que conhecem a cidade e sabem da existência da Unidade de Pronto Atendimento em Especialidade (UPAE), a interpretação pode ser diferente: alguém sofreu um acidente, todas as tentativas de despertá-lo nos hospitais de Recife falharam, e agora ele precisa ser transferido para o Hospital de Abreu e Lima para uma nova tentativa.

Isso nos evidencia que o contexto de situação nos possibilita uma leitura importante, mas o sentido completo do texto torna-se possível com o auxílio do contexto de cultura. Este é relacionado

ao propósito comunicativo, está associado a práticas dos diversos grupos sociais, sejam eles sociais, geográficos, familiares, artísticos, religiosos, entre outros.

Vamos observar o mesmo diálogo apresentado acima, em seu contexto de publicação e com outros recursos semióticos para perceber os significados:



Fonte: Post com 19.048 curtidas e 167 comentários em 12 de jul. 2024.

Publicado em 30 de abril de 2024, o meme acima remete a Abreu e Lima, cidade localizada a cerca de 24 km de Recife, capital de Pernambuco. O município é considerado uma cidade-dormitório, conceito descrito por Geiger (1960), Soares (1968) e Ojima (2008), caracterizado pela predominância da função residencial e pela grande quantidade de moradores que se deslocam diariamente para trabalhar ou estudar em cidades vizinhas. Situada na Região Metropolitana do Recife, Abreu e Lima está inserida em um processo de conurbação, no qual os deslocamentos pendulares entre residência e local de trabalho ou estudo são frequentes, evidenciando sua dependência funcional em relação à capital. Esse deslocamento é realizado, em grande parte, por meio do transporte público, geralmente superlotados,

que inclui diversas linhas de ônibus conectando Abreu e Lima à capital e outras cidades próximas.

O *Recife Ordinário* costuma satirizar Abreu e Lima e outras cidades do entorno devido à distância em relação à Recife. Essa abordagem humorística é bem recebida pelos leitores da página, que enxergam a situação de forma cômica. Para o paciente do meme, o fato de ser transferido para essa cidade é tão grave, causando nele, mesmo em coma profundo, o espanto e preocupação e esse é o verdadeiro significado (graça) do texto. Quem o lê só conseguirá realizar esse sentido sabendo de todas as informações que são preenchidas a partir do que não está posto linguisticamente, uma vez que é preciso recorrer à imagem para acessar o efeito de sentido.

Vejamos o texto 2:



Post com 14.266 curtidas e 205 comentários em 12 de julho de 2024.

Em 19 de outubro de 2023, o pack de memes compartilhado repetia a mesma imagem com falas diferentes da personagem em evidência. Entre as situações relacionais envolvendo os participantes, o último post da sequência nos chamou atenção. Os recifenses, principalmente os que pertencem às classes periféricas, conhecem o “Conde Só Brega”, cuja fama em palcos na capital pernambucana foi iniciada após o lançamento da música “Não

devo nada a ninguém.”, renovando o público e ganhando sucesso nas redes sociais após a regravação de “Espelho do poder” pelo artista João Gomes. O artista recorrentemente se apresenta em shows de brega performando as suas letras que falam de amor, rebeldia, efemeridade, saudosismo, entre outros temas. Vale apontar também aqui como os comentários do post revelam esse entendimento, já que temos um trecho de uma música de Conde e outros nomes da cena brega local, como Kelvin Duran e Sheldon, por exemplo.

Nesse texto 2, a garota recusa todos os pretendentes devido à incongruência no gosto musical que ela tem em relação aos candidatos. Por mais que eles demonstrem interesse, para ela, não gostar de ouvir Conde é o fator fundamental para a recusa em cortejá-la.

Em relação ao contexto de situação, analisando a perspectiva do campo, a criação do texto tem por objetivo provocar risos no leitor, fazendo a ligação entre as características de um bom pretendente e gostar dos mesmos gostos musicais dela. Sobre a relação, ela é estabelecida entre a cortejada e todos os seus pretendentes e quanto ao modo, o meio verbal e não verbal têm o mesmo grau de importância para que o leitor possa realizar os sentidos.

Vamos ao texto 3: O buraco da Veia.



Post com 52.355 curtidas e 630 comentários em 12 de julho de 2024.

Em 06 de junho de 2024, o *Recife Ordinário* compartilhou um pack de memes, cuja legenda dizia: “Como te capturar? Escolha o seu post no Story pra entrar nessa arriação!”. No contexto de situação, o termo “arriação” tem a finalidade de remeter a situações engraçadas (campo), geralmente, entre amigos (relações), em momentos informais, é comum que essa “arriação” aconteça; são piadas, brincadeiras, momentos leves (ou não) de diversão (modo). Um recifense mais jovem, independente da classe social, consegue fazer todo esse resgate a partir dos comandos que estão escritos na publicação.

Ao observarmos o imagético, o contexto de cultura também deverá ser acionado pelo leitor. A ilustração em questão refere-se ao Buraco da Veia, que tornou-se ponto turístico e fica localizado no bairro de Brasília Teimosa, em Recife, um lugar livre de ataques de tubarão, ou seja, com banho de mar “livre”, mistura de sons e ofertas de comidas e bebidas, um verdadeiro point de lazer da classe trabalhadora. Apesar de estar muito próximo à elite pernambucana, pois fica no final da Avenida Boa Viagem, é muito frequentado por pessoas pertencentes às classes populares. Assim sendo, a “arriação” dessa publicação é dizer ao colega que um

convite para conhecer ou frequentar esse local é sinônimo de acerto, de sucesso, de conseguir alcançar a atenção de quem é convidado.

E por fim, o texto 4:



Post com 17.851 curtidas e 2.389 comentários em 12 de julho de 2024.

O meme acima em questão, veiculado no dia 14 de maio de 2024, apresenta uma imagem de uma personalidade conhecida no âmbito de Pernambuco, acompanhada da frase: "Se sua mãe fosse casada com o ídolo dela, quem seria seu pai? O meu:". A seguir, há uma imagem de Flávio Barra, jornalista e apresentador de TV, seguido de um comentário que reforça seu apelo entre as mães ("queridinho das coroas") e uma pergunta sobre o crush da mãe do leitor.

Aos leitores que não conhecem a personalidade, uma breve contextualização: Flávio Barra é bastante conhecido na região de Recife, principalmente por sua atuação como apresentador e jornalista, e tornou-se o "queridinho das coroas" por sua simpatia, estilo e postura na televisão local, onde apresenta há décadas programas populares que abordam uma variedade de temas, desde notícias até entretenimento. Essa expressão lhe foi atribuída por ele ter se tornado uma figura atraente para as mulheres mais velhas.

No contexto situacional, o meme emprega uma estrutura de pergunta-resposta para engajar os usuários. A formulação inicial, *"Se sua mãe fosse casada com o ídolo dela, quem seria seu pai?"*, funciona como uma estratégia para incentivar a interação, estimulando respostas pautadas no humor e na personalidade. Diferentemente da publicação anterior, a do "Buraco da Veia", que se baseia em uma afirmação para gerar engajamento, essa abordagem demonstra como as interações nas redes sociais podem assumir diferentes formatos, seja por meio da identificação espontânea com o conteúdo ou da provocação direta à participação. No caso específico do meme analisado, a resposta do criador, ilustrada com a imagem de Flávio Barra, reforça o efeito humorístico e amplia o potencial de reconhecimento e compartilhamento.

O comentário adicional explica o motivo da escolha de Flávio Barra, mencionando seu apelo entre mulheres mais velhas ("coroas"), o que reforça o contexto humorístico e cultural do meme. Este tipo de interação é comum nas redes sociais, onde o engajamento é frequentemente buscado através de perguntas e referências culturais compartilhadas.

O campo refere-se ao conteúdo temático do meme, que é a interação humorística em torno da figura de Flávio Barra e a pergunta hipotética sobre quem seria o pai do leitor se sua mãe fosse casada com seu ídolo. O campo envolve a cultura popular e o conhecimento sobre celebridades locais. A relação diz respeito aos participantes do meme e suas interações. Neste caso, a relação é entre o criador do meme e os seguidores do perfil. A interação é informal e próxima, com o criador do meme estimulando os seguidores a se engajarem de maneira pessoal e humorística. Por fim, o modo é multimodal, combinando texto e imagem. O texto utiliza uma estrutura de pergunta-resposta para engajar os usuários, enquanto a imagem de Flávio Barra serve como um ponto de referência visual e cultural para criar humor e conexão com o público.

Culturalmente, o meme se apoia no conhecimento comum e nas preferências de uma geração específica, que reconhece Flávio Barra como uma figura atraente e popular entre as mulheres de meia-idade. O uso da expressão "queridinho das coroas" é uma referência cultural que agrega humor e familiaridade, conectando-se com o público que compreende e compartilha essa referência.

Na perspectiva da LSF, o contexto de cultura refere-se às práticas sociais e aos significados compartilhados dentro de uma comunidade. Nessa direção, o meme explora a cultura popular e as dinâmicas familiares, utilizando a figura de um ídolo conhecido para criar uma situação imaginativa e divertida. A identificação com figuras públicas e a criação de cenários hipotéticos são, como se pode observar, práticas comuns na cultura de memes, permitindo uma conexão rápida e eficaz com o público. Esse uso estratégico da linguagem e das imagens exemplifica, assim, como os memes podem funcionar como ferramentas eficazes de comunicação e engajamento social.

## **5 Para seguir pensando**

Os resultados deste estudo indicam que os memes do perfil *Recife Ordinário* funcionam como veículos de comunicação, refletindo a identidade cultural de Pernambuco. Eles atuam como um meio de expressão e reconhecimento entre os membros da comunidade, evidenciando como as escolhas linguísticas são influenciadas por fatores sociais e culturais.

Sendo assim, a análise dos memes mostrou que a linguagem utilizada vai além da comunicação superficial, criando significados baseados na experiência cultural dos interlocutores. Isso demonstra que os memes têm uma função comunicativa importante dentro do contexto cultural pernambucano. Esses achados sugerem que a aplicação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é adequada para entender as relações entre linguagem, cultura e sociedade em contextos digitais. A análise

dos memes ampliou a compreensão de como esses elementos interagem e se manifestam nos discursos culturais.

Esperamos que esta análise inspire futuras pesquisas sobre a aplicação da LSF em diferentes contextos culturais e discursivos. A continuidade desse tipo de investigação pode ampliar nosso entendimento sobre o papel da linguagem na construção de significados sociais e culturais, oferecendo uma visão mais completa e funcional das dinâmicas que moldam a comunicação e a compreensão humana.

## Referências

BARBARA, Leila; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião; HOY, Giovanna Marcella Verdessi (orgs.). *Estudos e Pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional*. 1ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

BARROS, Solange Maria. *Gramática sistêmico-funcional e realismo crítico: contribuições para a análise crítica do discurso. Língua(gem) e suas múltiplas faces*, São Paulo: Mercado das letras, 2013. Páginas 299-308.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GEIGER, P. *Ensaio para a Estrutura Urbana do Rio de Janeiro*. Revista Brasileira de Geografia, v. 22, n. 1, 1960.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1989.

MEME. *Abreu e Lima*. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C6YvIA4O4xT/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C6YvIA4O4xT/?img_index=1). Acesso em: 12 jul. 2024

MEME. *Como me capturar*. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C74FVIpOXft/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C74FVIpOXft/?img_index=1). Acesso em: 12 jul. 2024.

MEME. *Conde*. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CymYx7\\_L1tu/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CymYx7_L1tu/?img_index=1). Acesso em: 12 jul. 2024

MEME. *Flávio Barra*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C68vT64OoSb/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

NETO, Pasquale Cipro; INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/gramtica-da-lngua-portuguesa-pasquale-cipro-neto-17558172/17558172#14> . Acesso em 07 de julho de 2024.

OJIMA, R. *Cidades-dormitório e a mobilidade pendular: espaços da desigualdade na redistribuição dos riscos socioambientais*. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu, 2008.

RECIFE ORDINÁRIO. *Instagram: @recifeordinario*. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox, 2012.

SOARES, M. *Bairros, bairros suburbanos e subcentros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1968.

SILVA-BARBOSA, Maria do Rosário da. *Gênero, escola e ensino sob a ótica linguística sistêmico- funcional*. In: Língua(gem) e suas múltiplas faces. São Paulo: Mercado das letras, 2013.

## Letramento visual: reflexões sobre os recursos multimodais/semióticos no SAEPE 2022

Juliana Virgínia Barbosa da Silva<sup>1</sup>

Juliany Maria dos Santos<sup>2</sup>

Roseane Paixão<sup>3</sup>

### 1 Para início de conversa

O ensino da Língua Portuguesa mudou desde a década de 1970. Diversas teorias sobre as ideias de Língua e Linguagem também se fizeram presentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Curricular Comum (BNCC) foram norteadores para as consolidações das novas formas de ensinar e aprender a língua materna. A partir de 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio, o conteúdo reestruturou-se e agora, a ideia de língua como prática social se mostra cada vez mais emergente. Campos como (áreas do saber): artístico literário, jornalístico midiático, de práticas de estudo, pesquisa e da vida pessoal são as novas abordagens que integram as transformações de comunicação na vida pós-moderna.

Rojo e Moura (2012, p.148) afirmam que as contribuições dos estudos discursivos do círculo bakhtiniano foram cruciais para a elaboração dos documentos oficiais. Já Rojo e Barbosa (2015), salientam a importância do surgimento da teoria dos gêneros do discurso e dos conceitos de gêneros textuais com base na proposta

---

<sup>1</sup> É professora na rede estadual de Pernambuco e mestranda no PROFLETRAS e bolsista da CAPES. juliana.virginisa@upe.com.br UPE, Campos Mata Norte, 2024.1.

<sup>2</sup> É professora na rede estadual de Pernambuco e mestranda no PROFLETRAS e bolsista da CAPES. juliany.maria@upe.com.br UPE, Campos Mata Norte, 2024.1.

<sup>3</sup> É professora na rede estadual de Pernambuco e no município de Paulista, também mestranda no PROFLETRAS e bolsista da CAPES. roseane.paixao@upe.com.br UPE, Campos Mata Norte, 2024.1.

do Círculo de Bakhtin para a construção dos atuais documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira.

Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Assim, falamos e escrevemos por meio de gêneros. Rojo e Barbosa (2015, p. 18) refletem que

nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que organizam e as estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.

Desta forma, cabe à escola, apresentar (e desenvolver práticas de leitura e escrita) com gêneros/textos variados, a fim de proporcionar, aos estudantes brasileiros, experiências que possibilitem a construção de sujeitos críticos e conscientes de sua função na sociedade. Rojo e Barbosa (2015, p. 44) mencionam que, para Bakhtin, a ênfase da ideia de gênero é subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas em esferas de atividade.

Outro conceito fundamental para o pesquisador russo é o significado do vocábulo: “enunciação”. Rojo e Moura (2012, p.148) explicam que

Para Bakhtin, a palavra, enquanto matéria, pertence ao locutor, mas, ao se tornar enunciação, é determinada pelas relações sociais e, assim, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Isto significa que para o teórico russo, fazer equivaler texto e enunciado, por exemplo, é admitir que há dois elementos que os determinam: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Logo, fica evidente que a concepção de ensino de língua materna contemporânea brasileira, tem como foco o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita voltadas para a interação social da linguagem.

Desse modo, apreender e reger novas formas de sequenciar conteúdos é uma ação cotidiana para professores de língua materna. O ensino da gramática tradicional e da norma culta ainda possui espaço, sobretudo em esferas da vida pública como em exames vestibulares e concursos. Entretanto, há muitas gramáticas. Em um contexto de universos midiáticos, performáticos, da internet e multiversos, analisar aspectos da gramática visual é preponderante para a formação de estudantes em preparação para o mercado de trabalho e/ou provas externas.

Para a pesquisadora Rojo (2020), a educação deve abarcar todas as questões dispostas enquanto: protótipo de ensino. Ou seja, textos que só serão acessados por meio de links de navegação e em aulas de contraturno, onde o tempo facilitará a interação/aprendizagem para a construção de novos saberes. Desta maneira, o texto é visto como uma integração de recursos e práticas comunicativas e não, apenas, uma agregação de modalidades. A construção de significados também pertence ao leitor, há mudanças nas práticas de leitura e escrita afetadas por dispositivos com telas, modos de produção sentido e complexidade consequentes das questões tecnológicas.

Rojo (2013, p. 7) acrescenta que: “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”. Assim, fica evidente que diante da mudança dos textos na contemporaneidade (marcados por fluidez, mobilidade e linguagens líquidas), as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não são as mesmas.

Para Rojo (2009), há múltiplas possibilidades de letramento, bem como, práticas que detêm prestígio social, a exemplo dos gêneros da esfera jornalística, enquanto outras, são estigmatizadas. Desta forma, é cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética...)” (Rojo, 2009, p. 119).

Formar leitores neste contexto é desafio para a escola. Ribeiro (2021, p. 32) afirma que: “tratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como “paralinguísticos” ou “extralinguísticos” e similares já não faz sentido, se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”. É salutar então, conduzir o discente de nível médio, a uma interpretação mais complexa da leitura de textos multimodais objetivando a construção da alfabetização do visual.

Percebido com menor importância diante de textos verbais, os textos não-verbais presentes em gêneros digitais, publicidade e mídias sociais por exemplo, necessitam de interpretação de seus elementos, estrutura e características constituintes (verificação e representação de elementos estruturais/resultados, argumentos, persuasão e intenção) a fim de fomentar aos estudantes, uma interação social crítica, fundamentada e que os conduza ao protagonismo juvenil.

## **2 A multimodalidade e suas implicações com a gramática do design visual (GDV) no contexto educacional brasileiro**

Segundo Petermann (2005), em todas as esferas da vida social, há uma crescente utilização de textos multimodais na produção de significados. Ademais, textos multimodais são, de acordo com Kress e Van Leuween (1996, p. 183), “textos que realizam significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico. Sendo assim, textos que combinam o código visual e o verbal, são considerados textos multimodais”. Já Silveira e Cunha (2021, p. 28) afirmam que:

o gênero multimodal é aquele que se constitui de diversos recursos semióticos comunicativos além da linguagem verbal oral e/ou escrita. A coexistência de duas ou mais modalidades semióticas comunicativas, que se vinculam aos textos na produção de sentidos, envoltos nas mais variadas práticas sociais priorizando a obtenção de fins comunicativos, corresponde ao gênero multimodal.

Assim, para Ribeiro (2021) os textos mudam, passam por transformações históricas, sociais e tecnologicamente situadas, e as teorias sobre eles também se ajustam. Logo, é necessário considerar elementos como imagem, suporte, projeto gráfico, circunstâncias específicas de comunicação e outros, para a composição de um texto para circulação.

Para que o letramento visual ocorra é primordial que o discente reconheça práticas de multiletramentos. Rojo (2020, p.21) as define como: “práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula. Não só a valorizada”. São novas formas de trabalho com a linguagem que o letramento impresso não requeria.

Rojo e Moura (2012, p. 146 e 147) destacam que “a educação ainda tem muito a fazer em termos de estrutura física e capacitação de professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social”. Desta forma, novas práticas de linguagem presentes no cotidiano social dos discentes devem dispor de atenção na atuação docente de modo a garantir maior motivação e desenvolvimento de habilidades/competências em estudante de nível médio. Rojo (2013, p. 08) menciona:

Devido às competências variadas exigidas pelos relacionamentos contemporâneos e pela linguagem líquida, é interessante deslocar o termo letramento para os multiletramentos. Nele, o aluno (nativo digital), é um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. Esses jovens, a partir das suas próprias necessidades e objetos, desenvolvem novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados, nas quais se confundem os papéis de leitor, espectador.

Diante do exposto, é comum profissionais da educação básica questionarem sobre o futuro das escolas perante um mundo cada vez mais tecnológico e conectado. “Multiplicar significação” é uma propriedade proeminente dos textos multimídia. Acrescentar

outras significações para outras possibilidades de mídia (pintura, fotografia, cinema, vídeo, música, dança e etc.), constitui-se projetar uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) e para outras semioses e mídias (ou modalidades de linguagem).

Assim, Rojo (2013, p. 23) explica “trata-se de uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) a outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas, estendendo, por exemplo, o conceito de gramática a uma “gramática visual”. Vale salientar que tal perspectiva tem por base aos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996, p. 2001). Uma segunda abordagem, projeção linguística com referência nos textos do Grupo de Nova Londres (New London Group, 2006[1996]: 26) e de Cope e Kalantzis (2006: 212-219) *apud* Rojo (2013, p. 23) vai propor uma gramática analítica de cinco modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora), que se baseia nas propostas de Kress e Van Leeuwen (1996) e que vai, imediatamente, pulverizar os enunciados multissemióticos em seus elementos formais.

Gramáticas tradicionalmente utilizadas em contexto escolar brasileiro, privilegiam outros aspectos e formas do saber. Elementos constituintes das gramáticas normativa ou prescritiva como: morfologia, sintaxe, ortografia, regências ou mesmo, fonologia, não são contemplados enquanto objetos de ensino, estrutura linguística e/ou normas socialmente aceitas. Ainda de acordo com Rojo (2013, p. 09), “há múltiplas possibilidades para o enquadre escolar com os multiletramentos”, a saber:

- Multiletramentos nos impressos (jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade etc.);

- Hiperímídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, blogs, wiki, fanfics, ferramentas de escrita colaborativa etc.);

- Hiperímídia baseada em áudio (podcasts, rádio(blog)s, (fan)clips etc.);

- Hiperímídia baseada em design (animações, games, arte digital etc.);

- Hiperímídia baseada em fotos (photoshopping, fotologs, animações, fotonovelas digitais etc.);

- Hipermissão baseada em vídeo (videologs, remixes e mashups, (fan)clips etc.);
- Redes sociais (Orkut, Facebook, Google+, Twitter, Tumblr etc.);
- Ambientes educacionais (AVA, portais etc.).

Apesar de a atualidade dispor ao professor de educação básica uma grande variedade de recursos tecnológicos e ferramentas pedagógicas, muitos são os desafios que o profissional de ensino encontra para aplicá-los em sala de aula. Problemas como: a falta de recursos gráficos a exemplo do papel ofício e da impressora, infraestrutura (ausência de internet e/ou sinal de má qualidade), ausência de data show, computadores e outros.

Desta forma, o uso do livro didático como suporte de ensino, se faz presente em alguns contextos e/ou instituições públicas, bem como, o uso dos gêneros ou quase tradicionais gêneros multiletrados impressos (jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade etc.). Para Rojo (2013), os gêneros citados não despertam tanto o interesse da maioria dos alunos em idade escolar.

Rojo (2013, p. 18) afirma que “nessa perspectiva, trata-se de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso- chamados por Garcia Canclini de “impuros” -, de outras e novas mdias, tecnologias, línguas, variedade, linguagem”. Para a pesquisadora, os meios impressos são mais porosos e seletivos. Já os novos gêneros do discurso, novos escritos provenientes do texto eletrnico, criam novas situações de produção de leitura-autoria e deles, um outro termo é derivado: *lautor* (uma vez que autor e leitor interagem, constroem sentidos e possibilidades de leitura (dentro e fora) do espaço virtual.

Por fim, Rojo (2013, p. 20) menciona que “tal possibilidade advm da estrutura hipertextual da internet, que articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos”. Os novos gêneros do discurso convocam novos letramentos, configuram enunciados em sua multiplicidade de

modos de significar. São eles: chats, páginas, twits, posts,azines, epulps, fanclips e etc.

Diante do exposto, percebe-se que a escola tem forte papel no analfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, normalmente ausentes em aulas de leitura e produção de textos. Para Ribeiro (2016, p. 48 e 49):

a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com palavras, desenhos e plantas baixas, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, dos pesos, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas em muitos trabalhos acadêmicos. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser anotadas e compreendidas pelo leitor.

É sabido que o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que visem aprimorar a formação de leitores críticos e proficientes é um desafio ao sistema educacional brasileiro. O letramento de textos multimodais, também. Logo, é comum ao Brasil, permanecer em baixo nível de proficiência em provas internacionais, a exemplo do PISA ou, mesmo, nacionais, como o ENEM e o SAEB. Políticas públicas voltadas para a construção/desenvolvimento de habilidades em estudantes, bem como, planos de cargo e carreira que objetivem ressignificar a imagem do professor do ensino básico, promovendo ao mesmo tempo ascensão e prestígio social, alinhados a ganhos financeiros, podem, em longo prazo, reestabelecer valores culturais e desenvolvimento intelectual ao Brasil, país marginalizado mais com grandes potencialidades naturais e humanas.

### **3 O texto multimodal: recursos semióticos**

O texto tem vida e possui circulação social. É produzido com múltiplas linguagens, funções e intenções. Fundamental

conceitos, entender a escrita como um direito e emancipação social é visibilizar nela, o seu poder semiótico. Ou seja, mobilizar mais recursos que produzam mais sentidos.

É importante conhecer/compreender as imagens que nos cercam para além dos recursos extralinguísticos. Pensar e produzir textos multimodais a partir do tipo de linguagem para além dos recursos da escrita, também.

Segundo Ribeiro (2021) a materialização da palavra escrita constitui-se imagem e por tanto, é indissociável. Inferir as camadas que constituem o texto deve ser premissa em aulas de língua portuguesa, já que alguns elementos são mais sutis que outros. Rios (2021) destaca que “o texto verbal também se configura enquanto multimodal, uma vez que apresenta nuances na forma da letra, cores e sentidos”. Bezerra (2022, p. 38) pondera que:

Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações. Assim, entendemos que a multimodalidade deve ser considerada como um traço constitutivo de todo e qualquer gênero.

Para o pesquisador, trata-se de uma gradação de gêneros visualmente mais informativos e menos informativos. Bezerra (2022, p.39) salienta que “os gêneros são multimodais mesmo quando não os rotulamos assim ou quando não levamos em conta essa condição nas análises que empreendemos”. Alguns gêneros são mais multimodais que outros e nem sempre, todos os aspectos que pertencem ao gênero são analisados em cada investigação, sendo um aspecto tomado como central em determinado estudo.

Agregar sentidos e intenções desta forma remete ao produtor e ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Diante do exposto, polarizar um texto é controverso (Ribeiro, 2021), pois, uma imagem é multimodal a partir dos elementos pelos quais a caracteriza. Já a relação entre palavra e imagem é outra camada de

possíveis interpretações, assim como apenas a palavra, analisada grafocentricamente.

Rojo e Moura (2012, p. 147e 148) acrescentam que a etapa final da educação básica deve abarcar o novo perfil de formação do estudante, onde o trabalho com instrumentos semióticos socialmente constituídos se faz necessário. Assim:

(...) o ensino médio deve atuar de forma a garantir aos estudantes a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escrita. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Ainda de acordo com as concepções de Rojo e Moura (apud Rojo, 2009, p.106) “o ensino de língua portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações”. Para elas, as mudanças dizem respeito a letramentos diferenciados, cotidianos, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares. Alguns rejeitados, ignorados ou apagados e outros, constantemente enfatizados.

#### **4 A multimodalidade em prova do SAEPE (2021/2022): reflexões a partir do gênero tira**

O SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) criado em 2000, tem como objetivo conforme o CAEd (Plataforma do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), plataforma que concentra informações/dados da avaliação externa: aferir o desempenho dos alunos da rede pública e fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado.

É dividido por área de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) e níveis de escolaridade (5º ano do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental II e 3º ano do ensino médio). A participação é facultativa em escolas particulares e obrigatória para as escolas públicas.

Na avaliação, o resultado de proficiência<sup>2 4</sup> do estado e das escolas compõem o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), ou seja, o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano.

Em Língua Portuguesa, a Matriz de Referência<sup>5</sup> do 3º ano do ensino médio é composta por vinte e seis (26) descritores: competências e/ou habilidades básicas a serem desenvolvidas para o nível de escolaridade citado. Os descritores são agrupados em seis tópicos, a saber: I. Práticas de Leitura, II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, III. Relações entre textos, IV. Coesão e Coerência, V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, VI. Variação Linguística.

Na edição que compõe corpus de análise (2022), o Descritor 11 (D11) ocorre em uma questão. Nela, foi notória a presença do gênero tira que é o objeto de nossa análise.

---

<sup>4</sup> É a mesma utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho.

<sup>5</sup> As matrizes de referência são documentos formados por um conjunto de descritores, que descrevem cada uma das habilidades a serem testadas. Esses documentos agrupam os descritores em tópicos ou temas, que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidade.

Silveira e Cunha (2021, p. 31) destacam que “as tiras conforme suas respectivas composições em cômicas seriadas ou, não, apresentam basicamente formas sintéticas correspondendo comparativamente a uma linha em recorte, geralmente, publicadas em jornais”. É um gênero muito utilizado em sala de aula, perpassando os níveis de ensino: fundamental e médio. Elas ainda acrescentam que:

Inúmeros fatores interferem nas classificações das tiras devido à diversidade de gêneros o que torna as classificações cambiantes, quando postos em jogo os âmbitos teóricos e práticos, tais como: veículos inseridos, as intenções dos autores e, sobretudo, a forma como a história é rotulada pela editora que a publica, a forma como a trama será recebida pelo leitor, o nome com a qual o gênero foi popularizado e o que a tornou mais conhecida junto ao público.

A classificação das tiras pode ser influenciada por uma série de fatores que refletem a diversidade e a complexidade do gênero. A variabilidade nas classificações se deve a aspectos teóricos e práticos, tais como: veículos de publicação, rotulagem editorial intenção dos autores e recepção do leitor. Esses fatores demonstram que as classificações das tiras não são fixas, mas sim sujeitas a mudanças com base em uma interação dinâmica entre contexto editorial, intenções criativas e recepção do público.

Por fim, conforme as pesquisadoras, há características que definem o gênero tira. A saber Silveira e Cunha:

1. a presença mínima da tipologia narrativa,
2. a interferência de ações que podem ser concluídas por meio da observação dos fatos apresentados,
3. a condensação de ações que ocorrem em concomitância umas às outras por meio da qual ocorre a síntese em sequência de um antes e um depois,
4. o desvínculo com fatos jornalísticos e do noticiário de forma ficcional,
5. Apresentação de fatos corriqueiros relativos ao cotidiano.

Sendo assim, esses aspectos mostram como as tiras, com seu formato compacto e abordagem específica, oferecem uma maneira única de narrar e refletir sobre a realidade e a ficção, muitas vezes

com um toque de humor e observação crítica. A tira exemplifica como a integração de diferentes modos de comunicação e a interpretação dos signos visuais e textuais podem gerar uma narrativa eficaz e expressiva.

## **5 Análise de questão envolvendo o gênero textual tira: reflexões à luz da multimodalidade e da GDV**

Para Dionísio (apud Brito, 2011, p. 135), as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade. Neste sentido, o conceito de *letramento* deve ser analisado. Assim:

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Utilizar diferentes gêneros textuais (de campos do saber e de suportes diferentes – orais e escritos) deve ser uma premissa da escola. É sua função, proporcionar ao discente, a habilidade de construir sentidos e funções para textos variados e de preferência, articulando a combinação de material visual com a escrita.

Bruto (2011, p. 139) pondera que “em uma sociedade cada vez mais tecnológica, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”. Logo, é necessário falar de multiletramentos, uma vez que a multimodalidade é um elemento constitutivo dos discursos oral e escrito. Os novos hábitos de leitura advindos da sociedade tecnológica reelaboram desta maneira, os habituais modos de ler e escrever textos.

Na edição de 2022, a Prova do SAEPE contemplou uma questão multimodal onde o gênero tira foi enfatizado. Buscaremos analisá-la na sequência.

## Imagem I.

C1201

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Fonte: SAEPE (2022)

A imagem acima se constitui de desvios de acertos do gabarito oficial, embora a presença do gênero textual tira seja marcante em salas de aula, inclusive, por disciplinas de outros campos do saber, a exemplo da área das ciências humanas e suas tecnologias (história, sociologia, filosofia e geografia). Entretanto, é possível observar que o desenvolvimento de algumas habilidades (sobretudo as que envolvem o letramento visual) precisam ser revistas.

A questão destacada traz elementos verbais e não verbais (fonte de informação) a serem analisados em quatro quadrinhos. O gabarito oficial aponta como alternativa correta a alternativa E. A intenção é que o estudante associe a parte verbal e a não-verbal e consiga entender a resposta correta, mas se ele não associar a representação de elementos como a fisionomia da personagem e a disposição dos vetores (parte constituinte da GDV) poderá equivocar-se e assinalar uma alternativa contrária ao gabarito esperado, bem como, ao nível de conhecimento internalizado para a série a qual está matriculado.

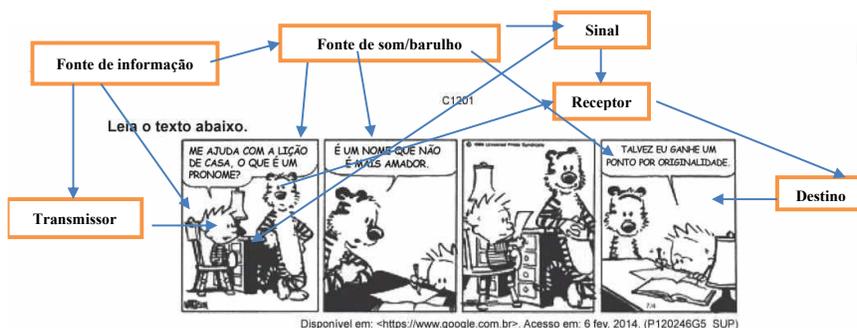
Desta forma, fica evidente que as inovações tecnológicas acarretam novas formas de interação com os textos. Em gêneros textuais escritos, a exemplo do analisado (tira), há variações/graus

de informatividade visual, estabelecidas em um contínuo de ações/elementos.

Os gêneros falados e escritos também são multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Brito, 2011, p. 159)

Contudo, imagem e palavras jamais representarão os mesmos significantes tendo em vista que cada uma abarca códigos específicos e regras para a representação de mundo. Articular tais conceitos com os elementos da comunicação (enunciador, receptor, canal, mensagem, código e contexto) é fundamental, uma vez que ações sociais e individuais se manifestam em gêneros textuais e saber manuseá-los em sociedade é uma das funções do ensino de língua materna.

Imagem II.



- 12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra
- empolgação.
  - indecisão.
  - irritação.
  - preocupação.
  - satisfação.

Fonte: SAEPE (2022).

- O quadro comunicacional de Shannon e Weaver
- Tira da Turma da Mônica

Shannon and Weaver's communication model. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 46).

No texto em análise, podemos observar a seguinte disposição de elementos de acordo com os modelos comunicacionais da paisagem semiótica propostos por Shannon e Weaver (1996):

**Fonte de informação:** Objeto ou pessoa que atua como marco inicial e desencadeador das ações e conseqüentemente, dos vetores referentes ao processo narrativo. No exemplo: o quarto do menino e os objetos constituintes (cadeira, mesa, livros, abajur, papéis, lápis e armário) que auxiliam as personagens na construção de significados através da leitura e escrita da lição de casa.

**Transmissor:** ator ou desencadeador do processo narrativo, podendo suas ações ser vetorizadas por meio de processo verbal ou processo de ação. No exemplo: o menino é o desencadeador do processo narrativo, pois parte dele a iniciativa da pergunta que responde à questão da lição de casa.

**Sinal:** marca ou detalhe que pode ou não ser expressa verbalmente indicativa de força significativa de informação. No exemplo: a disposição física do menino, sentado e tentando responder à lição de casa.

**Sinal recebido:** marca ou detalhe expressos verbalmente ou não indicativos da recepção do sinal pelo receptor. No exemplo: a posição dos braços do animal (tigre), juntamente com a fisionomia da face (ideia de dúvida).

**Receptor:** também chamado de alvo, para quem se dirigem os processos verbais ou da ação. No exemplo: o animal (tigre) corresponde aos processos de ação iniciados pelo menino.

**Destino:** elemento, objeto, pessoa ou local, para que ou quem ou ainda para onde as personagens podem posicionar-se para atingir determinado fim. No exemplo: a escrita da resposta obtida pelo garoto para a sua lição de casa, bem como, a sua análise irônica para uma possível ou (não)aceitação pela escola.

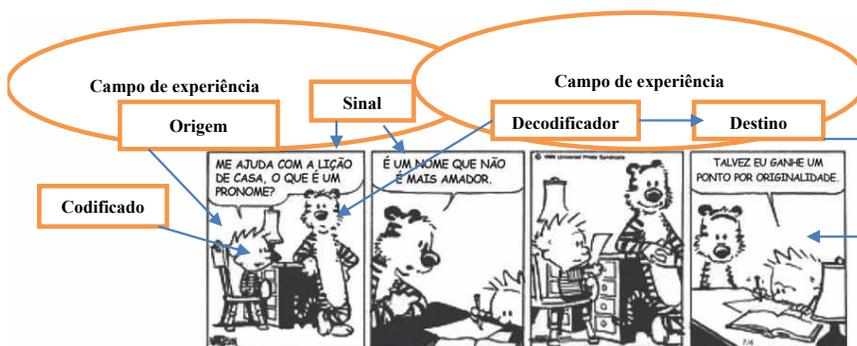
**Fonte de som/barulho:** processos verbais, recursos onomatopáicos e demais informações pertinentes à produção de som que expressam sentido comunicacional. No exemplo: o processo verbal evidenciado pelo balão de fala direcionado ao tigre no primeiro quadrinho, o balão de fala direcionado ao

menino no segundo quadrinho e por fim, o balão de fala, fruto do monólogo interior do menino, disposto no último quadrinho.

Já em relação à concepção de Watson e Hill (1996), temos:

**Campo de experiência:** local representado onde ocorrem as ações. No exemplo: a representação de um quarto de estudos, onde caracteriza o contexto das ações das personagens.

Imagem III.



Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Fonte: SAEPE (2022).

a.O quadro comunicacional de Watson e Hill

b.Tira da Turma da Mônica

Watson and Hill's communication model. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 50)

**Origem/Fonte:** o elemento, objeto ou pessoa, desencadeador dos processos de ação, podendo ser representado por círculo ou retângulo.

**Codificador:** estrutura analítica – objeto e/ou pessoa – que podem vir ou não expressos justamente em um só vetor retangular e triangular em vez de somente retangular. No exemplo: o menino sentado, junto à mesa de estudos e com dúvidas sobre a lição de casa.

**Sinal:** elemento verbal ou não verbal indicativo de informação. No exemplo, temos alguns sinais. A saber: o menino lendo o escrito do papel, sentado à espera da resposta para a atividade de casa e por fim, escrevendo suas conclusões.

**Decodificador:** elemento – objeto ou pessoa – correspondente ao alvo da ação do codificador. No exemplo, é possível notar que as posições dos braços, pernas e mãos do tigre se diferenciam ao longo dos quadrinhos. A fisionomia também é bastante demarcada, o que sinaliza as suas emoções diante das ações do menino, bem como, a posição física do animal diante dos objetos do quarto, demonstram as codificações por ele elaboradas, a partir das ações do menino (codificador).

**Destino:** elemento, pessoa, objeto ou local, para quem ou que ou ainda para onde as personagens devem se dirigir para a obtenção de determinado fim. No exemplo: pegar lápis, papel e escrever a uma resposta possível para a lição de casa da personagem protagonista.

## **6 A estruturação da paisagem semiótica: valor da informação, saliência, enquadramento e o dado e o novo**

Para os autores da Gramática do Design Visual, a imagem constituída em textos, não é apenas, uma representação de mundo, mas sim, uma forma de interação, independente da mesma conter ou não, um texto escrito. Segundo Kress e Van Leeuwen apud por Silveira e Cunha (2021, p. 45) há formas de interpretar o mundo pela linguagem. Logo, os autores defendem que:

há uma teoria sociosemiótica de representação na qual o termo gramática ultrapasse as ideias formalistas, mas que sobretudo, alie-se a contextos funcionais de dimensões interacionais em textos imagéticos. Por isso, o enfoque, antes restrito somente ao verbal, amplia-se para o design visual.

Neste sentido, alguns elementos são privilegiados na GDV. A saber: 1. representacional (construção da natureza dos eventos e

sistema de transitividade), 2. Interativa (relação entre os participantes envolvendo o que se vê e o que é visto) e 3. Composicional (distribuição do valor da informação). Assim, há uma metafunção interativa, onde o processo de construção pelo autor é estendido pelo observador (leitor) através da observação, ampliação e efetivação interpretações textuais.

Conforme a GDV, a sintaxe da imagem possui uma ordem sequencial em relação ao espaço onde os elementos são representados, diferentemente, ao que ocorre com a sintaxe da palavra que exige uma ordem sequencial entre elementos-palavras. Silveira e Cunha (2021, p. 46) acrescentam:

na GDV, há os vetores e a forma como eles são figurados seja com linhas atenuadas ou bem-marcadas, também expressam sentidos de intensidades diferentes: mais intensidade indica maior nível de ação, mais atenuados, menor nível de ação. Os participantes são expressos em caixas nas quais os vetores indicam quem pratica e quem sofre a ação na indicação do vetor.

Assim, a representação narrativa da imagem ocorre por meio dos vetores (que indicam as ações), e que podem ser reacionais, ou seja, específicos e direcionados à linha dos olhos, mentais (expressos por recursos semióticos específicos tais como os balões-nuvem), comportamentais (gestos e expressões expressas por linhas de movimento evidenciadas na imagem), existenciais e/ou verbais que se concretizam em ações não-transacional, transacional, mental, verbal ou de conversão. Além desses conceitos, Silveira e Cunha (2011, p.46) frisam que:

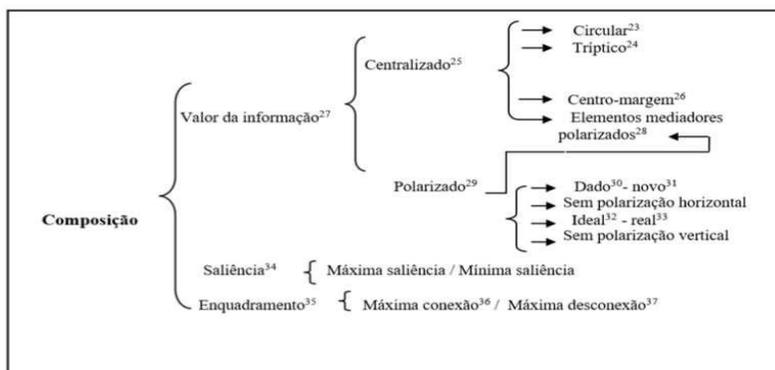
O termo enquadre na metafunção composicional passa a ter significação importante na teoria. O enquadramento corresponde àquilo que o produtor escolhe encaixar no espaço da composição da cena que pretende mostrar bem como os efeitos que deseja produzir induzindo e possibilitando ao observador uma compreensão do texto a que o produtor se propõe mostrar. Na abordagem Sociosemiótica vista pela GDV o enquadre é fundamental, pois é por meio dele que ocorre o significado.

No que diz respeito ao valor da informação, podemos sinalizar os campos da esquerda (o já conhecido, familiar e pertencente ao senso comum) e o da direita (o novo, a questão a ser discutida), considerando-se a orientação e o posicionamento do emissor de frente para a imagem.

Silveira e Cunha (2021) também organizam as informações através de núcleos, que são subdivididos em partes. A saber: lateral esquerda, parte superior, parte inferior, parte, lateral direita. Na questão em análise (figura I), inclusa no SAEPE 2022, tais conceitos são articulados de modo semelhante ao exemplo exposto no livro.

Na figura II, é possível verificar como os conceitos que envolvem a composição da GDV podem integrar um texto com recursos semióticos.

Figura I.



The meaning of composition (KRESS e van LEEUWEN, 1996. p. 223).

Fonte: Silveira e Cunha (2021, p. 38)

O valor da informação está assim representado na construção do texto semiótico que compõe a questão que envolve o gênero tira na prova do SAEPE 2022:

## Imagem IV.

Lateral esquerda: o já conhecido, familiar e pertencente ao senso comum – dúvida em relação à lição de casa

O desconhecimento da resposta como núcleo da informação

Lateral direita: o novo, a questão a ser respondida

Leia o texto abaixo.

C1201

ME AJUDA COM A LIÇÃO DE CASA. O QUE É UM PRONOME?

É UM NOME QUE NÃO É MAIS AMADOR.

TALVEZ EU GANHE UM PONTO POR ORIGINALIDADE.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2019. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

A) empolgação.  
B) indecisão.  
C) irritação.  
D) preocupação.  
E) satisfação.

Parte inferior: o real na figura do menino, salientado através da escolha da resposta para a questionamento advindo da lição de casa.

Fonte: SAEPE (2022).

A saliência é outro elemento importante para a GDV. Segundo Silveira e Cunha (2021, p. 39) “ela remete à distribuição de como são apresentados os elementos para atrair a atenção de quem vê o enquadramento. Envolve o plano de fundo, o primeiro plano, tamanhos, contrastes, tons, valores das cores e diferenças de brilho, entre outros detalhes.” No texto em análise, a saliência encontra-se na disposição física das personagens. O menino permanece sentado ao longo dos quadrinhos que compõem a narrativa, e o tigre, em pé. Outro fator importante é o tamanho das personagens o garoto é pequeno, enquanto o animal é maior, o que sinaliza uma hierarquia por idade cronológica.

## Imagem V.

C1201

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Fonte: SAEPE (2022).

O próximo elemento corresponde ao enquadramento. Para Silveira e Cunha (2021, p. 39), “é a presença ou ausência de recursos realizados por instrumentos que dividem as linhas dos enquadramentos conectando ou desconectando elementos das imagens.”

## Imagem VI.

Desconexão da mesa do quarto quadrinho mediante pertinência dos processos verbais em relação à informação e o móvel já estarem previamente expostos no terceiro quadrinho.

C1201

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Desconexão da mesa do segundo quadrinho mediante pertinência dos processos verbais em relação à informação e o móvel já estarem previamente expostos no primeiro quadrinho.

Fonte: SAEPE (2022).

O penúltimo elemento diz respeito ao dado e ao novo. Ou seja, a estrutura do enquadramento fortemente fixo entre os elementos. Na tira que compõe a prova externa, há polaridades: o não saber e o conhecimento, a hierarquia de idades e a posição do garoto perante a construção de resposta para a lição de casa.

## Imagem VII.

O dado: culturalmente conhecido – uma criança desenvolvendo a lição de casa

O novo: a ser discutido – as relações entre crianças e adultos, bem como, a perspectiva da resposta do menino diante do contexto apresentado do texto.

Leia o texto abaixo.

C1201



Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Fonte: SAEPE (2022).

O último elemento (o ideal e o real) parte da premissa de que “o posicionamento vertical da imagem entre o que se posiciona em cima e embaixo da imagem, assume a função daquilo que representa o ideal-real/cima-baixo”. (SILVEIRA e CUNHA, 2021, p. 40). No texto em análise, na parte superior, o ideal é colocado enquanto perspectiva de possível resposta, dúvida diante da mesma e/ou satisfação para os fatos expostos. Já na parte inferior, a representação do real é estabelecida através da escrita da resposta adquirida pelo garoto, mediante o seu processo de interação com o animal.

## Imagem VIII.

C1201

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2014. (P120246G5\_SUP)

12) (P120246G5) No terceiro quadrinho desse texto, a expressão do tigre demonstra

- A) empolgação.
- B) indecisão.
- C) irritação.
- D) preocupação.
- E) satisfação.

Fonte: SAEPE (2022).

É possível concluir pela seleção da última imagem, o quanto se faz necessário o desenvolvimento de práticas de letramento de textos multimodais em aulas de língua materna no contexto de ensino fundamental (I e II) e médio. Reconhecer os conceitos básicos da gramática do design visual permitirá ao estudante de nível básico aprimorar habilidades de leitura para além da esfera da gramática tradicional, ampliando seu conhecimento de mundo, bem como, a reflexão crítica sobre a realidade que o cerca.

## **7 Para seguir pensando**

O estudo do letramento visual, especialmente quando analisado através dos recursos multimodais e semióticos, revela a complexidade e a profundidade do processo de compreensão e comunicação em um mundo cada vez mais multimodal. As questões do SAEPE proporcionam aos estudantes uma perspectiva enriquecedora sobre como eles interagem com diferentes formas de linguagem e símbolos, possibilitando ao professor perceber que o letramento visual vai além da simples decodificação de imagens.

A análise dos recursos semióticos no SAEPE demonstra que a habilidade de interpretar e criar significados a partir de diversos modos de representação — como texto, imagem, gráfico e vídeo — é crucial para a formação de um letramento mais robusto e adaptável. Isso reflete uma necessidade crescente de integrar práticas pedagógicas que valorizem e desenvolvam essas competências, preparando os alunos para navegar de maneira crítica e eficiente na complexa paisagem comunicativa contemporânea.

Em suma, a pesquisa sublinha a importância de um enfoque integrado no ensino de letramento visual, que considere a diversidade de mídias e formatos presentes no cotidiano dos estudantes mesmo que analisando uma tirinha utilizada numa avaliação em larga escala. Ao promover um entendimento mais profundo e uma prática pedagógica mais eficaz dos recursos

multimodais, podemos preparar os alunos com as habilidades necessárias para uma participação plena e significativa na sociedade atual, onde a interação com diversos modos de comunicação é cada vez mais frequente e essencial.

## Referências

BEZERRA, Gomes Benedito. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

BRITO, Karim Siebeneicher (organização); Luiz Antônio Marcuschi... [et al.] *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PETERMANN, Juliana. *Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual*. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. *WebEncontro de Letras - Os textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MweS2N5c5II>. Transmitido ao vivo em 24 de set. de 2020. Acesso: 01/06/2024.

\_\_\_\_\_. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIOS, Renata. *WebEncontro de Língua Portuguesa - Introdução à Gramática do Design Visual*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=prWkSNYZmVU&t=7108s> Transmitido ao vivo em 5 de ago. de 2021. Acesso: 01/06/2024.

ROJO, Roxane. *WebEncontro de Letras - Protótipos de ensino para os multiletramentos*. Transmitido ao vivo em 7 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l04RbA-pPmw&t=1139s> Acesso: 01/06/2024.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane (org.) *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. [organizadores] *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da & CUNHA, Andreia Honório da. *Gramática do Design Visual e tiras: Multimodalidades e Produção de Sentidos*. Editora Atena, Ponta Grossa, Paraná: 2021.



## **Processo de leitura crítica: analisando contexto e multimodalidade**

Urânia Alves da Fonsêca<sup>1</sup>

Elisandra Nunes Pereira<sup>2</sup>

### **1 Para início de conversa**

As práticas discursivas reais são um relevante ponto de partida para que o processo de letramento se consolide. Na esteira de tal processo, a esfera jornalística, como em tantos outros domínios da linguagem, constitui um domínio sociodiscursivo no qual as relações ideológicas e de poder não se evidenciam com clareza para o leitor menos experiente. Nesse sentido, a abordagem dada pela escola aos gêneros jornalísticos pode contribuir para a construção de uma consciência crítica acerca de aspectos cruciais da linguagem em seu funcionamento.

No presente trabalho objetivamos discutir sobre letramento jornalístico-midiático a partir de análises de textos do campo jornalístico, uma vez que os gêneros analisados são reconhecidos socialmente pelo seu papel relevante na formação da opinião pública. Para isso, selecionamos alguns textos multimodais que abordam o tema do atual conflito entre Israel e Palestina, veiculados no período entre 2021 e 2023. As análises textuais serão realizadas a partir dos conceitos de contexto e multimodalidade, tendo por base os pressupostos do sociointeracionismo discursivo.

Assim, acredita-se que seja possível ao estudante a consciência de aspectos fundamentais da linguagem, quais sejam:

---

<sup>1</sup> É professora na rede estadual de Pernambuco e mestranda ProfLetras UPE, Campus Nazaré da Mata. E-mail: urania.afonseca@upe.br

<sup>2</sup> É professora na rede estadual de Pernambuco e mestranda ProfLetras UPE, Campus Nazaré da Mata. E-mail: elisandra.npereira@upe.br

1. não há neutralidade e/imparcialidade no jornalismo; 2. a palavra escrita não é única modalidade da língua passível de produzir sentidos; 3. um texto não se limita apenas à sua materialidade. Para isso, é preciso problematizar a análise textual a partir de conceitos imprescindíveis na constituição dos textos em discussão, como a multimodalidade e o contexto.

Em relação ao tema da atualidade “Conflito Israel-Palestina”, percebe-se que a sociedade de maneira geral tende a reproduzir perspectivas e olhares de maneira acrítica. Decidiu-se analisar a intersemiose entre capas de revista, charges e tirinhas, pertencentes à esfera jornalística midiática, posto que esses gêneros possuem caráter persuasivo e explicitam posicionamentos ideológicos veiculados nos mais diversos meios de comunicação que os divulgam. Tais veículos sintetizam pensamentos, por vezes, antagônicos. Em sala de aula, o caráter dicotômico de tais argumentos é reproduzido sem grandes reflexões por estudantes de ensino médio, justificando-se, por isso, a necessidade da abordagem desta temática.

Após definirmos o tema deste artigo, conflito Israel-Palestina, iniciado em 07 de outubro de 2023, quando dos ataques do grupo militante islâmico palestino Hamas, foi feita a coleta do corpus a ser analisado em 08 de junho de 2024. Nesta ocasião foram pesquisadas capas de revistas nacionais tradicionais, bem como charges e tirinhas em sites, portais de notícias e em jornais, publicadas em meio digital. O material analisado foi publicado entre outubro e dezembro de 2023, período de maior incidência do evento na grande mídia. Para a pesquisa bibliográfica, necessária à análise do material, recorreremos a livros físicos, e-books, artigos, dissertações e teses em repositórios on-line.

Discursos antagônicos constituem uma tendência à dicotomização da opinião pública sem maiores reflexões. A adesão a um dos lados é problemática quando não há um debate que evidencie as estratégias de linguagem, bem como os aspectos importantes do gênero em questão. O descortinamento de tais

aspectos pode subsidiar uma ampliação da consciência crítica em relação às realidades discursivamente construídas nele.

No contexto escolar, possibilitar o aprendizado crítico da língua ao aluno é fornecer as bases para o entendimento dos mecanismos de funcionamento da sociedade e, portanto, é contribuir para o desenvolvimento do processo de inserção dos sujeitos nas práticas discursivas de maneira autônoma. O processo de letramento se dá quando a abordagem das práticas discursivas realizadas em sociedade permite ao estudante construir uma reflexão crítica sobre a linguagem em uso, mas principalmente sobre as relações de poder que fazem parte de tais discursos.

O conceito de leitura aqui adotado entende o leitor como um sujeito inserido em um ordenamento sociocultural com o qual compartilha valores e visões de mundo. Tais valores funcionam no processo de interpretação como orientadores da construção de sentidos. Por outro lado, entendemos que o texto se constitui também enquanto construto sociocognitivo, como fruto da mobilização de recursos linguísticos próprios do sistema que a língua dispõe, o que coloca o leitor como parte ativa na construção de sentidos. Sendo assim, o processo de leitura envolve não só o conhecimento de uma série de mecanismos sociocognitivos que compõem a língua enquanto sistema, mas também os fatores contextuais, ideológicos e sociais sob os quais se age linguisticamente mediante os textos.

No âmbito da educação, tal perspectiva nos sugere que é preciso considerar o estudante enquanto sujeito em formação, para assim desenvolver habilidades leitoras que proporcionem uma melhor possibilidade de convivência e adaptação no mundo atual. Para isso, é interessante que o estudante seja capaz de compreender os processos de construção de sentidos nas mais variadas esferas discursivas, desvelando desta forma, a suposta naturalidade ou transparência com que determinados discursos se apresentam.

Inicialmente discutiremos sobre as relações entre a multimodalidade e o contexto para a efetivação de uma leitura

crítica. Em seguida apresentamos uma análise textual do corpus para, depois, fazermos reflexões sobre a realização de leituras críticas com textos multimodais na sala de aula.

## **2 Leitura crítica: breves reflexões sobre multimodalidade e contexto**

A consciência e esclarecimento do tema no campo da educação, além das contribuições da Sociolinguística, também se deram com as considerações de Soares (1988) ao questionar a maneira tradicional de ensino de língua adotada pela instituição escolar e enfatizar as variadas formas com que as crianças aprendem.

Soares (2002), ao citar a variedade, pouco explorada pelas práticas escolares, de modalidades de letramento existentes nas plurais práticas sociais que são capazes de produzir efeitos sociais, cognitivos e discursivos diversos. Em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, a autora remonta a estudos etnográficos sobre letramento, pesquisas de Ong (1986) e Levy (1999), que provaram como a introdução da tecnologia da escrita, em comparação com sociedades predominantemente orais, provocou mudanças na recepção de textos. Da mesma forma, os avanços tecnológicos e cibernéticos, bem como a multimodalidade num nível anterior presente em vários textos, podem claramente induzir mudanças nos processos de apreensão da realidade. Para Soares (1988), entender a complexidade do processo de letramento para além da ideia de simples aquisição da escrita é fundamental para a realização do papel democrático da escola.

Em recente artigo publicado sobre o tema, Barbosa e Simões (2017) apontam para a importância de um trabalho com os gêneros jornalísticos na escola que tenha o intuito de promover habilidades de reflexão crítica acerca das relações de poder que constituem uma sociedade letrada. No texto citado, a autora retoma, numa

perspectiva histórica, o início do trabalho com gêneros jornalísticos no ensino de português, datado da década de 1970.

O contexto sociopolítico de repressão e de desenvolvimento tecnológico colaborava para que o ensino fosse direcionado à formação de leitores instrumentais desses gêneros, indivíduos que apenas corroborassem as ideias veiculadas pelos textos e formassem uma massa trabalhadora eficiente. Anos depois, os avanços na área de estudo da língua e ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como os estudos de Bakhtin, a publicação dos estudos de Geraldi et al. (2011), Rojo (2012) e da Escola de Genebra contribuíram para foram relevantes para uma mudança na perspectiva de ensino de maneira geral, e favoreceram uma abordagem textual mais voltada ao desenvolvimento da atuação em sociedade do aluno.

Barbosa e Simões (2017) esclarecem que o trabalho com os gêneros textuais da esfera jornalística pode ser muito eficiente quando voltado à historicidade de usos da linguagem, tendo como objetivo o desenvolvimento da responsividade, ou seja, a contrapalavra do estudante. Outro ponto relevante da pesquisa feita pela autora são as considerações sobre a abordagem dos gêneros jornalísticos sob a perspectiva dos documentos oficiais, os PCNs (1997) e a BNCC (2018). Segundo Barbosa e Simões (2017), o tratamento dado se orienta muito mais pela questão da adequação ao gênero ou a algum aspecto textual do gênero, limitando-se ao reconhecimento e à identificação em detrimento das práticas de apreciação e réplica. Sendo assim, a maneira como os documentos apresentam o trabalho de leitura acaba se constituindo como a prática de uma versão “fraca” de letramento, em vez de oportunizar a compreensão de valores, ideologias e ações apreciativas que perpassam a elaboração sócio-histórica das regularidades de usos.

Entendemos o fenômeno texto conforme os posicionamentos de Bakhtin (2014) e Marcuschi (2008), ao frisar os três fatores responsáveis pela compreensão, texto, autor e leitor. Mas também achamos oportuno conversar com os postulados da Análise do

Discurso, na visão de Orlandi (1988), dentre outros estudiosos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, uma vez que compactuamos com a ideia de que os estudos acerca da linguagem, fenômeno multifacetado, podem compor um conjunto colaborativo de abordagens ao propor uma análise textual que vai além dos processos internos do texto, e leve em consideração os aspectos da enunciação. Partir do caráter sócio-histórico do texto enquanto evento comunicativo singular, e também considerar os seus mecanismos linguísticos-discursivos significa compreender a complexidade da linguagem em seu funcionamento, sem desconsiderar os interlocutores e a situação discursiva em que estão inseridos.

Em artigo publicado em 1988, época em que os estudos da enunciação estavam se multiplicando no Brasil, Orlandi traz uma discussão interessante sobre a relação que existe entre o texto e os elementos que o ultrapassam, o contexto, por exemplo, no movimento de interpretação. Para isso, a analista do discurso, como ela mesma se classifica, entende o processo de leitura a partir de três dimensões: o “inteligível”, o “interpretável” e o “compreensível”. Para compreender tais dimensões, Orlandi primeiro parte do entendimento dos conceitos de contexto de situação (ou circunstância de enunciação) e de contexto sócio-histórico, em sentido mais amplo. Tal distinção se refere às instâncias do contexto imediato, situacional em que uma enunciação é produzida e, em contrapartida, à dimensão sócio-histórica, no interior da qual é preciso considerar o enunciado enquanto forma indefinidamente repetível que possibilita a singularidade de variadas enunciações.

Conforme a pesquisadora, é no nível do enunciado que se encontram as categorias de discurso que são reconhecíveis pela comunidade sociocultural dos interlocutores. O que a autora chama de “repetível” corresponderia à formação discursiva que, de certa forma, direciona as possibilidades do dizer, organizando atividades de linguagem, estruturando acontecimentos discursivos. Já no nível da enunciação, pode-se situar a

apropriação das categorias reconhecíveis, mas que são reformuladas pelo ineditismo dos mais variados eventos comunicativos em que o locutor se expressa com intenções comunicativas específicas.

A perspectiva de Orlandi (1988), baseada nos estudos da Análise do Discurso, retoma conceitos oriundos do paradigma dialógico adotado por Bakhtin, Marcuschi e tantos outros interacionistas, quando entendem gênero e texto como conceitos fundamentais para elucidar o processo de compreensão. A partir de uma perspectiva discursiva, a pesquisadora põe em evidência conceitos que podem ser lidos de maneira análoga ao que o filósofo russo e também outros estudiosos sociointeracionistas da linguagem entendem por gênero e texto, dois conceitos imprescindíveis na construção dos sentidos no nível da repetição e inovação, respectivamente. Ao considerar tal distinção, Orlandi (1988) esclarece os níveis de leitura que, primeiro, permanecem no código, camada superficial do texto, o inteligível. Seria a leitura que apenas identifica a materialidade do texto, resultando em uma compreensão sem consciência da relação que existe entre o enunciado, aquilo que é possível dizer dentro de formações discursivas determinadas, e a enunciação, a forma e as estratégias utilizadas para elaboração da enunciação específica. O interpretável seria então a atribuição de sentidos que emanam apenas do contexto. E, numa dimensão mais profunda, a leitura, que pode ser considerada uma leitura crítica, em que o sujeito entende que a enunciação está em função da formação discursiva, do enunciado, das formas repetíveis, seria o compreensível. Há, portanto, uma tensão entre o gênero e suas implicações ideológicas e a forma como ele se materializa nos textos ou vice-versa, rompendo, assim, com a ilusão de transparência da linguagem.

Na seara do ensino de Língua Portuguesa, desvelar tais relações a partir da explicitação das condições de produção, circulação e recepção dos textos é essencial para a consolidação de uma leitura crítica e reflexiva, não só dos textos, mas do mundo que é construído a cada evento enunciativo. Desta maneira, o

ensino de textos da esfera jornalística não pode prescindir de estratégias de conscientização acerca do caráter repetível das formas, associadas às observações de como tal estrutura discursiva se realiza no texto em particular.

Para além das condições de produção e recepção do texto, a multimodalidade constitui a presença simultânea de diferentes modos semióticos em um mesmo evento comunicacional. Esse processo não é novo, porém, à medida que o tempo passa e a tecnologia evolui, novas formas de comunicação surgem e, com elas, novos recursos de significação, o que não nos deixa dúvidas de que a interação pela linguagem entre indivíduos seja um processo dinâmico e contínuo.

E como o uso da língua é motivado e não arbitrário, seus usuários, durante a elaboração de seus discursos, escolhem o que dizer e como dizer, fazendo com que a linguagem seja usada como prática social. Assim, “a visão da multimodalidade nessa perspectiva sociosemiótica implica considerar que as escolhas são permeadas pela ideologia e, da mesma maneira, o posicionamento é algo inevitável, pois ele é fruto de escolhas” (Silva; Queiroz, 2021, p. 15). A partir da ótica da Semiótica Social, apresentada no trabalho de Hodge e Kress, em 1988, a multimodalidade é descrita, não como uma teoria, mas como uma característica intrínseca a todos os textos (Gualberto; Santos, 2019). Sob essa perspectiva, todos os textos são multimodais, já que eles apresentam mais de um modo semiótico em sua constituição (Ribeiro, 2013).

Como a semiose humana constitui “um fenômeno social em suas origens, funções, seus contextos e efeitos” (Gualberto; Santos, 2019, p. 6), a ideia de que um estudo multimodal de textos apoiado na semiótica social prioriza o verbal em uma escala de importância torna-se ultrapassada, já que outros modos de comunicação não verbais não podem ser considerados como inferiores ao verbal, mas, sim, em seu mesmo nível de importância. O termo “multimodalidade” ressalta, portanto, a necessidade de considerar outras semioses além do uso do verbal,

como entonação, imagem, música etc. Nessa configuração, a comunicação contemporânea integra-se aos diversos modos, usando seus recursos materiais e conceituais na produção e arranjo de significados.

Marcuschi (2008) aponta a intencionalidade como um critério intrínseco à textualização, já que é centrada no produtor do texto, naquilo que ele pretende comunicar, cabendo ao leitor a aceitação e a reação à informação. Assim, todo texto é produzido com um objetivo a ser capturado pelo leitor. Outro fator apontado por Marcuschi (2008) é a situacionalidade, critério estratégico da textualidade que se configura como a relação entre evento textual e situação comunicativa no qual ocorre, seja no âmbito social, cultural etc. Isso nos remete à contextualidade que, embora não deva ser confundida com a situacionalidade, é um elemento central à sua construção.

Aliado a esses fatores encontra-se a intertextualidade, critério que, ainda para Marcuschi (2008, p. 129), inclui “as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”, acrescentando ainda que “todos os textos comungam com outros textos”, não existindo, assim, “textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”.

Marcuschi (2008, p. 132) conclui que a intertextualidade é bem mais que um critério de textualidade, é um “princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado”, possibilitando que interconexões dos mais variados tipos sejam feitas pelo leitor/ouvinte quando texto lhe é apresentado por um autor/falante.

Paralelamente à multimodalidade e aos critérios de textualidade citados, outro processo linguístico que amplia as margens para interpretações para além do texto é a inferência, que, de acordo com Marcuschi (2008), é mais ou menos “natural e intuitiva”. Inferir envolve o dito-não-dito, ou seja, aquilo que lemos, mas que não está literalmente escrito no texto, ocorrendo “através de adivinhações vinculadas às pistas dadas pelo próprio

texto, com os conhecimentos que o leitor possui, porém, as inferências às vezes se confirmam e às vezes não” (Bazanella; Behenck, 2016, p. 61). Solé (1998) argumenta que o estabelecimento de inferências é uma das estratégias que permite ao leitor comprovar a sua compreensão à medida que lê um texto. É com base na dedução, na inferência, que o leitor utiliza a sua bagagem cognitiva para interpretar aquilo que está no texto, ao relacionar diversas informações ali presentes, para além do texto.

### **3 Analisando o corpus à luz da teoria**

Para iniciarmos a discussão acerca dos textos selecionados, é importante levar em consideração alguns aspectos constitutivos das capas de revista, aspectos por assim dizer repetíveis, que fazem parte da constituição das capas jornalísticas enquanto gênero<sup>3</sup>. O primeiro deles é o fato de que as capas são formadas por imagens, que podem ser fotografias reais ou imagens manipuladas, construídas especificamente para este fim ou retiradas de contexto.

Normalmente, trazem assuntos considerados mais relevantes ao longo da semana e, associados às imagens, apresentam títulos e elementos textuais periféricos que compõem um todo discursivo com os elementos não verbais. O objetivo comunicativo das capas é não só chamar a atenção do leitor para o fato noticiado, mas também dar forma a um posicionamento sobre tal fato.

---

<sup>3</sup> FARENCENA, Gessélda; PEREIRA, Luciara. As especificidades do gênero capa de revista. **Revista Idéias**, p. 68-73, 2005.

Figura 1. Capas de revistas



Fonte: Revistas Veja e CartaCapital. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/revistas/> Acesso em 08.06.25

No primeiro exemplo, temos duas capas das populares revistas Veja e CartaCapital, respectivamente, representando perspectivas diversas do conflito Israel-Palestina. No texto da Veja, a imagem central chama a atenção pela luminosidade e dimensão da explosão. A fotografia enquadra perfeitamente a proporção gigantesca do acontecimento em relação ao tamanho daquilo que parece ser uma construção predial. Em primeiro plano, o título “Um mundo em explosão”, hiperbolicamente coerente com o recurso visual e sugerindo simbolicamente as consequências econômicas do conflito, citadas logo abaixo em letras menores e atribuídas às ações do Hamas: “Ao furar um bloqueio tido como inexpugnável e atirar contra civis indefesos, os terroristas do Hamas promovem um massacre, convulsionam o Oriente Médio e provocam impactos políticos e econômicos em todo o planeta”. Os verbos utilizados para nomear as ações *furar* bloqueio, *atirar*, *promovem*, *convulsionam*, *provocam* são fruto de

uma escolha de perspectiva que evidencia o grupo terrorista Hamas como o responsável ativo pelo conflito. Além disso, os qualificadores utilizados “inexpugnável” para se referir ao bloqueio ultrapassado pelo autor das ações e “indefesos” para identificar os civis, alvos dos autores, colaboram para construir a imagem da ferocidade utilizada pelos terroristas.

Já na capa da CartaCapital se observa uma fotografia tirada de cima que apresenta algumas pessoas correndo com o que poderia ser o corpo ou os restos mortais de alguém embrulhado num saco plástico. As pessoas não têm rostos visíveis e o foco da imagem se direciona para a ausência de nitidez/clareza em decifrar o que seria exatamente o que está sendo carregado. O contexto e as experiências socioculturais compartilhadas pelos leitores brasileiros permitem associar o material a um corpo destruído. Logo abaixo, em letras grandes e destacadas, a expressão “SEM MISERICÓRDIA”. A misericórdia é um valor cristão também associado ao mínimo de humanidade esperada de uma pessoa. Em letras um pouco menores, o texto “Os corpos de palestinos continuam a ser empilhados às centenas em Gaza, enquanto o conflito se espalha pelo Oriente Médio”. Nesse caso, a intencionalidade textual contribuiu para que o leitor, num movimento inferencial, recupere a vilania dos opositores no conflito, os israelenses. A relação temporal estabelecida entre as duas orações ressalta a condição de vítima do povo palestino, uma vez que continua a ter seus corpos empilhados.

Nos dois textos, a intencionalidade se expressa na articulação dos recursos multimodais em função de um posicionamento implícito, mas recuperável com objetivos de adesão por parte do leitor, uma vez que o foco está direcionado para as agruras sofridas por um dos participantes do conflito. O recurso da intencionalidade também pode ser explicado pelos objetivos comunicativos intrínsecos às capas. A forma como tais objetivos se explicitam nos recursos expressivos em cada edição diz respeito também à situacionalidade, uma vez que mobiliza os signos em função da interpretação. De certa forma, relacionar o material

textual aos veículos de comunicação e aos seus posicionamentos tácitos em relação ao conflito é uma maneira profícua de abordar em sala de aula os textos de maneira crítica. Contextualizar o conflito Israel-Palestina em suas repercussões no Brasil, partindo do entendimento de que cada uma das revistas citadas tendem a se posicionar mais à esquerda ou mais à direita, contribui para ampliar o processo de letramento midiático que a abordagem aos textos analisados pode orientar. De acordo com Marcuschi (2008, p. 129), a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Sendo assim, a exploração de tal recurso envolve a consciência de aspectos extratextuais, principalmente do tipo de leitor que recorre às revistas, um perfil que pode ser traçado levando em consideração seus posicionamentos políticos e ideológicos para além dos conflitos. Ademais, a natureza dicotômica de todo conflito enseja o reforço à abordagem realizada pelas revistas, no entanto, o exame detalhado dos aspectos acima citados pode favorecer a ampliação da reflexão crítica da linguagem em funcionamento.

É importante ressaltar que a multimodalidade é um recurso basilar na construção desses discursos, pois a associação do verbal com o não-verbal é responsável pela coerência e pela força argumentativa dos textos. A consciência de tais recursos permite uma compreensão profunda não só da linguagem, mas das relações de poder que a perpassam. Vamos recuperar uma charge produzida antes...

Figura 2. Charge de Carlos Latuff, publicada em 2021



Fonte: Portal Brasil 247<sup>4</sup>

A charge acima dialoga com as capas da Veja e da CartaCapital no sentido de questionar um dos posicionamentos adotados pela considerada mídia hegemônica em relação ao conflito. Nesse caso, o texto contribui para ratificar a interpretação polarizada que a cobertura midiática favorece. Para os leitores mais experientes, o conhecimento prévio sobre o chamado *lobby sionista* ou *lobby pró-Israel*, do qual fazem parte as grandes corporações econômicas e veículos de mídia norte-americanos e britânicos, principalmente, fará com que compreendam a mensagem da charge para além do texto, posto que esta critica o tratamento distinto dado pela mídia à cobertura do conflito.

Como tais grupos constituem forças de pressão e influência junto à opinião pública, já que a maioria dos proprietários dos conglomerados de comunicação são de origem judaica, esse conhecimento ajuda a explicar o porquê de, na charge, a mídia, representada por um indivíduo de terno e com uma câmera no lugar da cabeça, assume duas posturas divergentes.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://cartum.folha.uol.com.br/charges/2023/11/02/benett.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2024.

No primeiro quadro, ele dá as costas e até cantarola como se não estivesse vendo o fato de um soldado, portando uma mochila estampada com a bandeira de Israel e uma arma de grosso calibre fumegante em mãos, ter acabado de atirar fatalmente em um homem caído em uma poça de sangue segurando a bandeira palestina. Acima, os dizeres em terceira pessoa: “DÉCADAS DE OCUPAÇÃO, ROUBO DE TERRAS, PRISÕES, TORTURAS, EXECUÇÕES, BOMBARDEIOS DE ISRAEL CONTRA OS PALESTINOS!”.

No entanto, vê-se que a postura da mídia então personalizada na figura de um homem de terno cinza, muda totalmente no quadro seguinte, quando os dizeres em terceira pessoa afirmam: “MAS QUANDO OS PALESTINOS DECIDEM REAGIR...”. Nele, a Mídia Hegemônica se desespera e grita “FOGUETES DO HAMAS!”, “ISRAEL EM PERIGO!”.

De forma geral, nota-se o papel da linguagem não verbal para a total compreensão da mensagem: a fumaça saindo da arma do soldado; a bandeira da Palestina na mão do indivíduo ao chão e a Estrela-de-David na mochila do combatente; o sangue escorrendo por baixo do corpo do palestino; a nota musical saindo da câmera, sugerindo um assovio ou cantarolar; a cor amarela para destacar as falas da mídia nos balões; a linguagem corporal da mídia, andando com a roupa alinhada e com as mãos nos bolsos em um gesto despreocupado, no primeiro quadro, e gesticulando com os braços e pernas abertos em traje desajustado, no segundo; e o foguete fincado no chão em um contexto sem vítimas fatais.

De toda forma, o texto pode ser utilizado em sala de aula para refletir sobre a suposta imparcialidade do discurso jornalístico, embora seja necessária a problematização a partir de ambas as perspectivas. O trabalho com a charge poderia funcionar como um contraponto produtivo no debate sobre as capas. Com o auxílio do professor, os estudantes seriam inseridos no debate de modo que ampliassem as suas percepções e interpretações das realidades apresentadas pelos textos, o que colabora para a

consolidação da dimensão, nas palavras de Orlandi (1988), compreensível das formas linguísticas. Em charges selecionadas do momento atual, podemos observar:

Figura 3. Charges dos cartunistas Gazo e Benett



Fonte: Blog do AFTM e Folha de São Paulo on-line<sup>5</sup>

A Figura 3 explicita duas charges publicadas pelo Blog do AFTM e pelo site da Folha de São Paulo, respectivamente. Nelas, observa-se um tratamento dado ao conflito que ultrapassa a simples questão do antagonismo entre os participantes, mas questiona a natureza do conflito em si, o que permite ao leitor uma reflexão do ponto de vista humano e filosófico dos sentidos da guerra.

Na primeira charge, o recurso da ironia é estrutural para provocar tal reflexão, que é construída a partir da alusão que é feita à região em que Jesus nasceu e à condição de refugiados em que ele, Maria e José, representantes da família cristã, encontram-se. Leitores que compartilham dos signos cristãos que compõem a narrativa do nascimento de Jesus logo associam a Estrela de David, símbolo da vida, ao míssil representado na imagem. Por sua vez, no segundo texto, a relação familiar também está presente, bem como os conhecimentos e valores cristãos compartilhados pela comunidade. A charge colabora para romper

<sup>5</sup> fonte:<https://blogdoaftm.com.br/charge-oriente-medio/> Acesso em: 10.04.25

o estreitamento da visão dicotômica que geralmente é induzida pelos veículos de comunicação em massa.

A data de publicação das charges constitui fator essencial para o entendimento dos textos, o que leva o leitor a acionar o contexto em que eles são produzidos no momento das cenas retratadas. A primeira charge foi postada em 29 de dezembro de 2023, quatro dias após o Natal, data que ativa a memória coletiva para a figura da Sagrada Família, portanto. No segundo texto, publicado pouco antes, em 02 de novembro de 2023, nota-se a intenção do jornal em fazer uma comparação entre o Dia de Finados, celebrado no Brasil nesta data, com a situação palestina em meio ao conflito. O menino da charge pergunta: “Quando é finados, mãe?”, ao que ela responde “Todo dia!”, metaforizando o feriado nacional de homenagem aos mortos com o número de pessoas que perdem suas vidas no conflito diariamente.

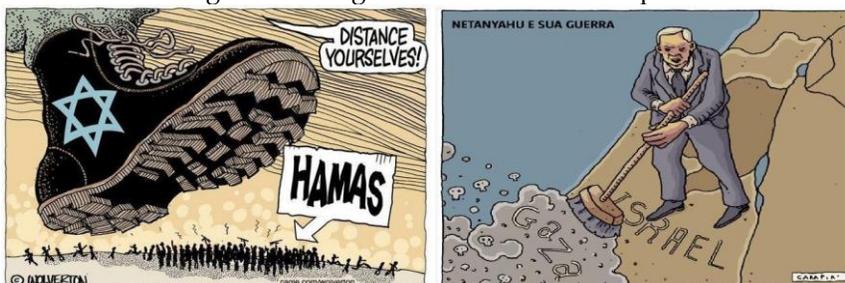
Ainda no primeiro texto, a intertextualidade realizada entre a narrativa do nascimento de Cristo e a situação de grande número de refugiados em decorrência da guerra é o elemento-chave para produzir no leitor o redimensionamento da interpretação binária promovida pela grande mídia. A alusão clara à estrela de Davi através de um míssil, de certa forma, põe em xeque a brutalidade da guerra e faz o estudante-leitor repensar o conflito sem cair na tentação de tomar partido de um dos lados.

Nota-se, mais uma vez, em ambas as charges, que a presença de elementos não verbais elevam a compreensão do texto para além dele, posto que, nas duas, são compartilhadas imagens de mísseis caindo, além de uma família em condição de refugiados sem mencionar quem são as vítimas, nem sugerir implicitamente quem são os algozes. Os prédios em ruínas situam o leitor no momento presente, que pode ser na Palestina, local em que os ataques com mísseis e bombas são constantemente noticiados pela mídia, informação recuperada pelo contexto de divulgação. Mas também não há uma referência direta, nem insinuação mais evidente dessa informação de outra forma na materialidade

textual, o que indica que as vítimas dos bombardeios destacadas no centro podem ser de qualquer um dos lados.

Vamos analisar outros exemplos:

Figura 4. Charges de Wolverton e Carapiá



Fonte: Revista Pirralha e Jornal A Tarde<sup>6</sup>

Nos dois textos acima, a intencionalidade, mediante recursos verbais e não-verbais, estrutura o discurso da desproporcionalidade de reações por parte de um dos lados do conflito. Na primeira charge, isso é evidenciado pela imagem da bota do Estado israelense, representando a superioridade militar de Israel perante os minúsculos integrantes do Movimento de Resistência Islâmica, prestes a serem pisados, que ordena ao Hamas que se distancie daquele país. Tal superioridade e consequente reação desproporcional ao ataque palestino são destacadas, na segunda charge, escrita pelo cartunista Júlio Carapiá para o jornal A Tarde, intitulada “Netanyahu e Sua Guerra”, pela poeira de esqueletos nomeada “Gaza”, que vai sendo literalmente varrida do mapa pelo chefe de Estado israelense, Benjamin Netanyahu, que surge empunhando uma vassoura. O processo inferencial é orientado no sentido das possíveis associações realizadas pelos leitores entre o militarismo evocado pela bota, bem como pelo seu tamanho e o tratamento empenhado pelo exército de Israel ao conflito. O mesmo processo

<sup>6</sup> <https://atarde.com.br/charges/charge-do-dia-14102023-1245431>. Acesso em: 8 jun. 2024

se concretiza na segunda charge, o discurso da desproporcionalidade é perfeitamente recuperável mediante a representação do tamanho do chefe de estado de Israel, inclusive se essa desproporção é inferida a partir da comparação de sua imagem em escala como o mapa da região.

O trabalho de interpretação e discussão com os estudantes pode ser mais produtivo se aos recursos verbais e não-verbais forem associados fatos noticiados pela mídia, recuperando, assim, as relações simbólicas representadas nos textos e a situacionalidade em que os textos são publicados.

Vejam agora a análise de tirinhas:

Figura 5. Tirinhas de Galhardo e Dahmer



Fonte: Folha de São Paulo e Malvados<sup>7</sup>

Caco Galhardo, autor de tirinhas e cartuns na Folha de São Paulo, traz em sua coluna intitulada Bicudinho um texto em que aparece um bebê usando fraldas disposto em frente a dois pares

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.malvados.com.br/index405.html>. Acesso em: 8 jun. 2024.

de botas: um trazendo uma bandeira da Palestina e outro ostentando uma bandeira de Israel. O bebê, com o dedo indicador em riste, apontando à sua esquerda, ordena: “Os dois de castigo!”, dirigindo-se às duas botas. A figura do bebê não está ali por acaso, fazendo com que o leitor mais atento compreenda a mensagem: tal conflito entre as duas nações configura uma infantilidade, já que é uma criança quem dá as ordens, quando normalmente é ela quem recebe e fica de castigo.

A segunda tirinha, de autoria de André Dahmer, intitulada “Guia Malvados para Loiras: Faixa de Gaza”, traz um diálogo entre duas pessoas, sendo uma delas um judeu, usando uma quipá e portando um controle remoto em mãos. Ele, ao responder à pergunta da outra personagem, sobre o que ele vai fazer com o controle, afirma, no primeiro quadrinho, que vai estourar uns terroristas árabes. Ao ser repreendido com o argumento de que pode haver inocentes em meio aos terroristas, ele responde, no quadrinho seguinte, que os judeus estão muito preocupados para pensar nisso. No terceiro e último quadrinho, a outra personagem afirma que a atitude do judeu é um erro, ao que ele responde, enquanto um míssil é disparado e sobrevoa as cabeças de ambos: “Para isto existe o Dia do Perdão”.

O Yom Kipur ou ‘Dia do Perdão’, é um feriado judeu, o último de dez dias dedicados à expiação dos pecados, ao perdão e ao arrependimento, constituindo o dia mais sagrado do calendário judaico, também intitulado ‘Sábado dos Sábados’. O leitor que se depara com a tirinha, desprovido desse conhecimento prévio do que vem a ser o Dia do Perdão judeu, embora conhecendo a possibilidade de recorrer ao perdão no cristianismo, não poderia chegar ao sentido pretendido pelo texto, então muito provavelmente não terá acesso à total dimensão da mensagem.

#### 4 Para seguir pensando

Textos da esfera jornalística constituem um excelente material para docentes de Língua Portuguesa trabalharem em sala de aula, posto que os aspectos multimodais e a interdiscursividade entre esses gêneros, quando bem explorados, resultam em um rico aprendizado para os estudantes.

No presente trabalho, buscamos refletir sobre como textos multimodais da esfera midiática podem contribuir para o processo de leitura crítica de estudantes. Uma vez que o trabalho com textos deve priorizar uma consciência crítica acerca da linguagem e das relações de poder que estruturam a vida em sociedade, acreditamos que a seleção de textos como os analisados, quando orientada sob critério temático, pode ocasionar um potencialização da execução de tal objetivo.

Ao discutir letramento a partir dos estudos de Soares (2002) e das contribuições de Barbosa e Simões (2017), concluímos que o processo de aprendizagem em língua materna não pode se furtar à contemplação de textos que verdadeiramente circulam socialmente, fazendo parte, de alguma forma, da compreensão de mundo construída pelos estudantes. Além disso, a diversidade de gêneros textuais também é um fator importante para esse processo. Embora não tenha sido o foco desta pesquisa, o diálogo entre os gêneros, incluindo gêneros puramente verbais, também pode ser um fator estratégico no desenvolvimento de habilidades relevantes no ensino de português.

Outras perspectivas podem ser acopladas ao que propomos neste artigo, como por exemplo, a abordagem da escola de Genebra na condução de sequências didáticas que envolvam a pluralidade de gêneros e competências linguísticas nos mais variados eixos, seja da oralidade, escrita, e inclusive, no campo artístico-literário ao acrescentar contos, romances e crônicas que tematizem o horror da guerra e a expressão das subjetividades humanas. O caráter simbólico da linguagem teria assim seu funcionamento explorado em nível o mais profundo possível.

Desta forma acreditamos, que o ensino de língua portuguesa não deve estar congelado ou fragmentado em campos que direcionam de maneira restrita esse instrumento que é tão fluido e escorregadio como a linguagem.

A noção de contexto e de multimodalidade são apenas alguns dos inúmeros aspectos que podem colaborar para um ensino rico e contextualizado que vise à desconstrução de uma postura ingênua diante dos textos por parte dos estudantes. Desta maneira, é possível não só enfatizar as nuances nodais de funcionamento da linguagem, mas também caminhar em direção à formação de valores éticos, humanos e solidários no contexto escolar.

Uma mínima observação das relações humanas em sociedade evidencia a necessidade de um ensino que verdadeiramente eduque para princípios de coletividade e é na linguagem que podemos operar, enquanto professores, para a construção de um mundo melhor. Uma pedagogia da leitura deficiente ou ausente de perspectiva crítica pode ocasionar dificuldades em compreender valores e em identificar aspectos ideológicos inerentes às mensagens veiculadas pela mídia.

A fim de sanar essa lacuna, o trabalho na escola com gêneros jornalísticos deve contribuir efetivamente para a formação de um leitor com consciência crítica sobre aspectos sociais e históricos que, por sua vez, são retratados em inúmeros vieses pelos textos utilizados pelos órgãos de mídia que os veiculam.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail; [VOLOCHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. *Linha D'Água*, v. 30, n. 2, p. 71-91, 2017.

BAZANELLA, Thanize; BEHENCK, Rosângela Leffa. O uso das estratégias de leitura na sala de aula. *Revista Ensiqlopedia*, v. 13, n. 1, 2016.

FARENCEA, Gessélda; PEREIRA, Luciara. As especificidades do gênero capa de revista. *Revista Idéias*, p. 68-73, 2005.

GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 2011.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA*, v. 35, n. 2, 2019.

HODGE, Robert Ian Vere; KRESS, Gunther R. *Social semiotics*. Cornell University Press, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, p. 169-190, 1998.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial, 2008.

ONG, W. J. Writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, G. *The written word: literacy in transition*. Oxford: Clarendon, 1986, p. 23-50.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *Discurso e leitura*, v. 8, 1988.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (Orgs). *Multimodalidade e discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, v. 4, n. 08, 1988.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, trad. Cláudia Schilling, 1998.

## **Do CoTexto ao Contexto: o tópic discursivo no ensino com estratégias de leitura para ampliação da competência leitora**

Wenneer Porfirio Bezerra de Pontes<sup>1</sup>

Isabela Priscila do Nascimento Silva<sup>2</sup>

### **1 Para início de conversa**

Atentando ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa, que é desenvolver as competências de escuta e leitura, fala e escrita (Bezerra, 2024), a escuta e a leitura são um ponto de partida. Ler mensagens, outdoors, propagandas, bulas de remédio, notícias, poemas, músicas, romances, artigo de opinião, artigo acadêmico, exemplos de textos encontrados no dia-a-dia ou em ambientes mais formais, exige habilidades diferentes. Dentre essas habilidades, destaca-se a capacidade de identificar o foco temático do texto. É comum, no entanto, leituras que fogem ao tema do texto, ou interpretações distantes do conteúdo do próprio produto textual. Portanto, configura-se um problema de leitura, pois, mesmo que haja o preenchimento de espaços em branco no texto - ação subjetiva do interlocutor -, existe um caminho dado pelo próprio texto que também deve ser levado em conta.

O momento de leitura do texto e de sua consequente interpretação textual requer do leitor uma série de processos mentais, dentre os quais se destaca o processo interacional, em que o contexto autor-texto-leitor (Elias; Koch, 2014) ajuda a estabelecer os sentidos em um processo sociocognitivo. Porém, quando o sujeito não desenvolveu a competência leitora de identificar a progressão discursiva encontrada no cotexto, há a

---

<sup>1</sup> Professor da rede municipal de Camutanga/PE, mestrando em Letras no programa PROFLETRAS - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte.

<sup>2</sup> Professora na rede estadual de Pernambuco, mestranda em Letras no programa PROFLETRAS - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte.

chance de que, durante a decodificação da superfície textual, haja a fuga do tópico discursivo, levando ao distanciamento do objetivo discursivo do texto.

Nesta perspectiva, estratégias de leitura são recursos pedagógicos que podem auxiliar o interlocutor a entender os caminhos para identificar a progressão tópica do que está lendo, aproximando o contexto textual do contexto do leitor. Cabe, então, ao interlocutor também, desenvolver habilidades de leitura que lhe ajudem a identificar os caminhos de sentido que o produto textual constrói, os quais são indicados pelo locutor do texto. O interlocutor, então, é parte da produção de sentido do texto, contudo o texto e o locutor não estão excluídos desse processo, mas são todas partes importantes na significação.

O presente estudo foi motivado justamente porque os autores identificaram, em avaliações diagnósticas<sup>3</sup>, essa dificuldade de interpretação dos alunos do ensino fundamental anos finais nos seus respectivos municípios. Habilidades como: “reconhecer a organização temática de um texto”; “estabelecer as relações entre partes de um texto, identificando repetições”; “construir coerência temática na compreensão e na produção de textos”; “reconhecer marcas ou estratégias de intertextualidade”, parecem evidenciar uma lacuna comum em reconhecer como o artefato textual<sup>4</sup> aponta caminhos para a sua interpretação. Essa dificuldade de não identificar a progressão temática, ou a tese dos textos também é demonstrada em resultados do SAEPE 2023 em alunos do 9 Ano. Logo, essa inquietação não é refletida apenas em uma conjuntura específica, mas em um contexto mais amplo, de forma que a necessidade de discutir as noções de coTexto e contexto para/no processo de leitura e produção de sentido e analisar estratégias de leitura que auxiliem na compreensão do tópico discursivo são os objetivos da construção desse estudo.

---

<sup>3</sup> Foram adotados como parâmetros nessas avaliações diagnósticas os descritores do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

<sup>4</sup> Este termo é usado nesse artigo como sinônimo de texto, sem levar em conta o seu uso em outros estudos.

## 2 Noções de leitura: reflexões sobre cotexto e contexto.

A Linguística Textual (LT) é uma ciência interdisciplinar que passou por várias fases de desenvolvimento dos estudos do texto, de forma que, aos poucos, passou de uma concepção imanente do texto para uma abordagem sociointeracionista da interpretação (Marcuschi, 2013). O texto, então, passou a ser compreendido na conjunção entre o cotexto e o contexto. Logo, no ato da leitura, estratégias cognitivas, sócio interacionais e textuais são mobilizadas (Koch, 2003). A autora, descrevendo o processo de desenvolvimento dos estudos do texto, aponta que:

Na fase de pesquisas sobre o texto, que se tem denominado a fase de *análise transfrástica*, o contexto era visto apenas como entorno verbal, ou seja, o *co-texto*. O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto. (Koch, 2003, p. 23)

Os estudos do texto, então, passaram paulatinamente de ênfase no cotexto para a consideração mais integral que leva em conta o contexto na significação. A mesma autora define o contexto como:

...da forma como é hoje entendido na Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. (Koch, 2003, p. 24)

Desse modo, os estudos do texto passaram a ampliar a noção de um contexto limitado ao entorno do texto, o contexto imediato, que dava atenção exclusivamente aos aspectos sintáticos e semânticos do artefato textual. Concomitantemente, os estudiosos passaram a levar em consideração que havia um contexto sócio-cultural que envolvia as produções, em uma configuração extralinguística, a qual inclui “participantes, tipos de atividades

realizadas, quadro espacio-temporal, aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na troca comunicativa.” (Koch, 2010, 81). Porém, tendo em vista que a significação do conteúdo linguístico acontece a partir de que um sujeito tenha contato e decodifique algum escrito, e que esse leitor tem sua individualidade com conhecimentos particulares e envolto em uma formação social específica, cada leitura pode ser diferente, mesmo que haja um mesmo contexto imediato, pois há uma interação particular entre leitor e texto. Então, progressivamente, a LT passou a descrever um outro tipo de contexto, o sociocognitivo dos interlocutores.

Cavalcante (2012, p. 28), discutindo as noções de tipos de contexto, argumenta que “quando lemos um texto, somos orientados pelas palavras, que nos oferecem um contexto explícito - o contexto -, entretanto temos que ativar inúmeros outros conhecimentos armazenados na memória para construir o sentido do texto. O que a autora expõe é a maneira interdependente dos conhecimentos do sujeito em seu contexto para que o sujeito ative seus conhecimentos histórico-culturais e linguísticos na interpretação do artefato. Isso é relevante, porque, dependendo dos conhecimentos e habilidades do leitor, e de como esses saberes são “parcialmente semelhantes” aos do produtor, o interlocutor pode, ou não, compreender o texto lido e suas intenções. Por isso que, quando um autor produz um texto tem em mente que:

[...] estará focalizando sua atenção em propriedades específicas da situação, as quais devem propiciar ao leitor pistas para uma interpretação adequada tanto do significado/referente quanto das intenções /objetivos pragmáticos de quem o produziu. Assumir tal posicionamento não quer dizer que devamos ver o contexto como um elemento que determina a produção do texto, mas, isto sim, como um componente que orienta a produção, e que é moldado e remodelado, à medida que o texto avança. (Koch, 2010, p. 83)

É importante, desta maneira, considerar que os estudos do texto saíram de uma posição exclusivamente linguística para uma ênfase no processamento sociocognitivo, embora ainda sejam

levados em consideração tanto o entorno cultural de quem lê como também o próprio texto em sua materialidade, “predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (Marcuschi, 2008, p. 60).

Ainda em relação ao contexto, Koch (2010) indica que, para quem escreve, o contexto tem entre outras funções a de deixar evidente o tópico discursivo ou o que é esperado na continuidade temática. Tendo em vista que o significado é construído na interação “locutor-texto-interlocutor” (Cavalcante, 2012, p. 27), essa unidade temática proposta pelo locutor tem o propósito de indicar o centro temático para o interlocutor, o qual é chamado na Linguística Textual de tópico discursivo.

### **3 Do Cotexto ao Contexto: Foco temático e Leitura.**

O autor de um texto, normalmente, tem em mente um assunto ou tema que está atrelado ao seu propósito comunicativo em um determinado contexto imediato de comunicação. Esse texto produzido, seja oralmente ou de forma escrita, é construído na expectativa de que o interlocutor consiga identificar o assunto e conseqüentemente espera-se uma resposta adequada para tal. O ato da comunicação oral, por exemplo, envolve sons, gestos, expressões, entonações e ambiente, os quais são mais salientes e perceptíveis, em contrapartida na modalidade escrita exige-se a habilidade de identificar o tópico discursivo através apenas do artefato textual, em uma interação sociocognitiva, recorrendo a habilidades diferentes/complementares do que na comunicação oral.

Adam (2009, p. 119), enquanto discute os planos gerais de organização da textualidade comuns aos textos, aponta que existe uma “dimensão semântica global [A.3 .1] representada pelo que chamamos de macroestrutura semântica, ou, às vezes, de tema global ou tópico do discurso (ADAM, 1986, p.9-11 e 1990, p.99-100).” O apontamento do autor é relevante para este estudo por indicar essa estrutura semântica global que é comum nas

produções, já que todo texto tem um propósito comunicativo. Cavalcante (2012) define o tópico discursivo ou tema central do texto como uma característica comum que só pode ser identificada à medida que o leitor entende os aspectos discursivos e organizacionais do artefato lido. Ainda segundo a autora é relevante indicar que:

É uma noção teórica que contribui para o entendimento de muitos fenômenos textual-discursivos, podendo ser entendido de acordo com os contextos teóricos em que é utilizado. Nessa perspectiva, é fundamental considerar tanto os aspectos cotextuais como os contextuais (Marcuschi, 2006). Outras definições de tópico [...] de Koch (1992) que concebe o tópico como aquilo sobre o que se fala [...]. (Cavalcante, 2012, p. 80)

Em vista disso, podemos conceituar o tópico discursivo como um fio condutor que mantém o texto coeso e coerente na sua ideia. Embora haja uma leitura interacional, o interlocutor não pode significar o texto de forma completamente dissociada do tema central do mesmo; há espaço, porém, para que o leitor interprete, aceite, discorde, concorde com o que é recebido através da leitura. É fundamental destacar que:

[...] não dá para cada um achar o que bem quiser do texto sob o argumento de que é sua opinião, é opinião cada um tem a que quiser! Há limites impostos exatamente pelo próprio material textual, isto é, não dá para sair falando qualquer coisa sobre o texto que não tenha um ponto de apoio nas informações que o próprio texto divulga. (Ferrarezi ; Carbalho, 2023, p. 90)

A identificação dessa cadeia argumentativa, segundo o postulado por Adam (2019), ou do foco temática, conforme Cavalcante (2012), é construída no material textual, e na relação com o contexto. As indicações das intenções discursivas são colocadas no texto como marcas que servem para indicar o caminho das intenções do autor, de maneira que o leitor deve ter a habilidade tanto de interpretar essas marcas como também de relacioná-la aos seus conhecimentos prévios.

Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as anotações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas, e* tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos. Todo esforço para entender essas instruções - isto é, o que está sobre a folha de papel - só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do ato comunicativo do qual, o texto é suporte. (Antunes, 2003, p. 66)

Esses caminhos indicados ficam evidenciados através da cadeia tópica do texto, que é o caminho escolhido pelo autor para discutir a sua temática. Essa cadeia, para Cavalcante (2012) é organizada em tópicos e subtópicos que se integram em uma relação de natureza enunciativa com o propósito de indicar esse ponto de vista do locutor. Koch (2003, p. 121) também indica que o discurso é desenvolvido em uma progressão textual, a qual é garantida através das possíveis sequenciações que existem na língua, criando uma interdependência progressiva no texto, “pelo que se denomina encadeamento tópico”.

#### **4 O tópico discursivo na proposta da BNCC**

Quando tratamos da modalidade escrita, novas habilidades devem ser desenvolvidas para que, através da construção do texto - seja multimodal ou não -, o leitor possa interpretar o texto sem fugir no momento da apreciação do tópico discursivo. O espaço que possibilita essa ampliação de competências é a escola, de forma que o planejamento e as atividades desenvolvidas precisam visar o crescimento dos alunos. Dentre essas habilidades está a capacidade de localizar o tema de um texto e poder refletir de maneira crítica aquilo que está sendo exposto no material lido.

A BNCC (Brasil, 2018), documento norteador da educação brasileira, indica através de habilidades o que se espera do currículo e quais os objetivos das atividades propostas em sala de

aula. É relevante destacar que a capacidade de identificar o tema ou tópico do texto perpassa por todo o documento dos anos iniciais até os finais do ensino fundamental, demonstrando a relevância do tema para a vida do estudante. O quadro abaixo revela que habilidades dizem respeito a questões relacionadas ao tema textual.

<b>Ensino Fundamental</b>		
<b>Anos Iniciais (total)</b>		<b>Anos Finais (total)</b>
EF01LP16	EF03LP11	EF67LP02
EF01LP17	EF03LP12	EF67LP14
EF01LP18	EF03LP13	EF67LP27
EF01LP21	EF03LP14	EF67LP28
EF01LP22	EF03LP18	EF69LP03
EF01LP23	EF03LP20	<i>EF69LP09</i>
EF12LP04	EF03LP22	<i>EF69LP10</i>
EF12LP06	EF03LP24	<i>EF69LP13</i>
EF12LP08	EF03LP25	<i>EF69LP14</i>
EF12LP09	EF35LP15	<i>EF69LP15</i>
EF12LP10	EF35LP18	EF69LP16
EF12LP11	EF35LP21	<i>EF69LP27</i>
EF12LP12	EF04LP10	EF69LP39
EF12LP13	EF04LP11	EF69LP40
EF12LP17	EF04LP16	EF69LP42
EF15LP05	EF04LP19	EF89LP08
EF15LP10	EF04LP21	EF89LP10
EF02LP12	EF04LP22	<i>EF89LP12</i>
EF02LP13	EF04LP23	<i>EF89LP13</i>
EF02LP14	EF05LP15	EF89LP32
EF02LP18	EF05LP17	EF89LP33
EF02LP19	EF05LP18	<i>EF09LP03</i>
EF02LP22	EF05LP24	
EF02LP23	EF05LP25	
EF02LP24		

Fonte: os autores

A habilidade EF69LP03, por exemplo, indica a capacidade de identificar o tema e a cadeia tópica em textos jornalísticos como

em notícias e reportagens. Já nos anos iniciais - na habilidade EF35LP21 - há uma indicação de que os alunos devem identificar o tema também em textos literários, enquanto que nos anos finais, a EF89LP29 prevê a capacidade de identificar através de traços linguísticos a progressão temática. Esses são alguns exemplos que ilustram o lugar no planejamento do professor que o que o tópico discursivo deve ocupar.

É interessante, no entanto, notar que a grande maioria (total de habilidades quantitativo) está localizada nos anos iniciais, indica uma incoerência quando comparado a descritores de provas externas como o SAEB, o qual mede o nível de proficiência dos alunos. Nesse documento a atenção à habilidade de identificar o tema não é tão desigual, visto que além da continuidade da identificação do tema do D6, adicionam-se questões referentes à interpretação do tratamento do tema (D20, D21) e também à identificação da tese do texto e do encadeamento argumentativo (D7, D8 e D9).

Essa relação serve de indicação da importância de um tratamento contínuo dessas habilidades e da procura, por parte de professores, de estratégias que facilitem aos discentes perceber essa progressão no texto. Sobre essas questões, Antunes (2003, p 81) afirma que:

Uma leitura do todo - Na leitura, a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto, do texto como um todo. Isto é, o professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar noções-núcleo, em função das quais a interpretação pontual de cada uma de suas partes ganha sentido. Todo texto tem um eixo que lhe dará sustentação. A esse propósito, vale a pena lembrar a relevância de levar o aluno a identificar o tema ou a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica; a discernir entre seu argumento ou informação principal e seus argumentos ou informações secundárias.

É importante, por fim, refletir sobre esse papel da escola e professores em preparar caminhos que facilitem o entendimento dos alunos na hora da leitura e que, conseqüentemente, possam

expandir as possibilidades de leitura que eles poderão fazer, obtendo um nível mais alto de proficiência.

O trabalho com a leitura na escola deve abranger desde atividades como a localização de informações explícitas do texto, passando pela identificação do tema, até atividades inferenciais globais ou de sentido do texto se estende desde a capacidade de reproduzir ou parafrasear uma informação lida até a capacidade de produzir conclusões não presentes no texto, mas “permitidas” pela relação que se pode estabelecer entre o material textual e os conhecimentos do leitor. (Ferrarezi JR; Carvalho, 2017, p. 101)

Dessa maneira, ao observar a BNCC, podemos identificar como um planejamento que procure indicar aos alunos a presença de uma unidade temática do texto, que pode ser identificada através de uma leitura cuidadosa, com atenção a forma como o que é lido foi construído pelo autor. Também identificamos, como o trabalho do professor de língua portuguesa deve criar uma consciência no aluno de que o texto tem um parte principais, as quais não podem ser desconsideradas na hora da interpretação, mesmo que o estudante tenha uma opinião diferente do que está exposto no texto.

## **5 A pausa protocolada como estratégia de leitura**

A leitura e sua importância em nossas vidas é um tema constantemente discutido. Sua definição é apresentada como um processo de interação entre o leitor e o texto (Solé, 1996). Consequentemente para que seja executada é necessário um leitor ativo direcionado a examinar determinado texto e um objetivo que guie esta leitura, ou seja, sempre lemos com uma determinada finalidade. As finalidades podem ser distintas, mas elas certamente influenciarão na interpretação realizada.

O modelo interativo fundamenta-se na ideia de que a produção dá-se a partir da interação ou troca contínua entre leitor e texto. De modo geral, esse modelo estabelece que, por identificar a significação das palavras, o leitor poderá lembrar de numerosas fontes de informação, tanto gráficas,

lexicais, morfológicas, sintáticas, quanto de conhecimentos mais amplos como os relacionados ao funcionamento, organização ou referencial dos textos. (Dell'Isola, 2005, p. 73)

Baseados na concepção interacionista de leitura apresentada, é possível perceber que a leitura exige muitas atividades por parte do leitor que vão além da identificação das letras e seus fonemas, é preciso identificar principalmente o resultado das operações realizadas por cada palavra, em cada língua, para que o leitor desta forma consiga atribuir um sentido ao texto. Portanto, a formação de leitores autônomos está direcionada à formação de leitores que sejam capazes de aprender a partir dos textos (Solé, 1996). Para execução destas operações, é preciso lançar mão de estratégias de leitura, que auxiliarão o leitor. Portanto,

A leitura pode ser subdividida em partes e essas partes podem ser trabalhadas e desenvolvidas separadamente. É claro que a leitura, propriamente dita, não é só processamento lexical, nem só geração de esquemas, e sim a junção de todas essas partes. (Não é à toa que a gente costuma achar que a leitura é indivisível.) Mas é possível, em diferentes momentos, dar uma ênfase maior a um ou outro subprocesso da leitura. Desenvolver habilidades de cada domínio é uma forma de melhorar os resultados da leitura como um todo. (Coscarelli, 1996, p. 2)

Como defende Coscarelli (1996), embora a experiência da leitura nos pareça um ato único e fluido, levando-nos a acreditar muitas vezes que é indivisível, ela pode ser decomposta em diferentes subprocessos ou "partes". E isso é fundamental para a instrução e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Ao reconhecer essas partes, podemos direcionar o ensino e a prática de forma mais específica.

A pausa protocolada é uma técnica de leitura em etapas que permite a interação entre leitor, texto e autor. Cada parada é previamente planejada pelo mediador da leitura de forma que o leitor em formação pode rever, compreender e refletir sobre o que foi lido com seu repertório de informações. Esta técnica permite ao professor proporcionar situações de interação durante a leitura

levando o aluno a refletir sobre as informações que estão sobre a superfície do texto e sua relação com o mundo para além do escrito. As perguntas instigantes de cada parada auxiliam na compreensão da leitura tornando-a mais significativa, tendo em vista que o aluno participa de forma ativa durante todo o processo. Esta atividade tem a finalidade de

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionando-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...] aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos (Solé, 1996, p. 114)

Acreditamos, deste modo, que podemos ensinar estratégias de leituras aos nossos alunos para que essa interação leitor-texto seja cada vez mais eficaz. Ao provocar perguntas sobre o texto, podemos auxiliá-los no processo de compreensão, esta atividade pode ser realizada em diferentes níveis e com diferentes tipos de texto. Desta maneira, o educador ensina o leitor a ser capaz de interrogar-se em relação a sua compreensão e a estabelecer relação com seu próprio acervo. Logo, à medida que os alunos vão exercitando essa prática, começam a formular suas próprias perguntas, aprendendo assim a autodirecionar sua própria leitura.

## **6 Proposta de Aplicação das Estratégias.**

A presente pesquisa tem cunho exploratório, visando discutir as noções de cotexto e contexto de forma a encontrar caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora, especificamente para aquisição da habilidade de identificação do tema de um texto ou de sua progressão temática, a partir da elaboração de estratégias associadas a concepções construtivistas, na perspectiva

de um processo conjunto, em que o professor e seus alunos constroem progressivamente habilidades e competências leitoras.

Na elaboração desses modos de leitura, faremos uso da técnica denominada “pausa protocolada” que consiste na realização de perguntas feitas pelo professor de modo a levar o aluno a fazer previsões e depois checá-las, articulando seu repertório prévio com as informações expostas na superfície do texto. Os questionamentos levantados neste instrumento pretendem apontar para organização tópica ou temática dos textos (Cavalcante, 2012), apontar como conjuntos semânticos podem indicar uma centração temática no texto, sejam eles mais ou menos metafóricos; objetivando, assim, identificar as unidades temáticas a partir da análise dos traços semânticos inscritos no texto.

Para exemplificação das estratégias estudadas, o corpus utilizado é um texto recortado da Avaliação diagnóstica de Pernambuco (2024), organizada pela plataforma CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação). O texto escolhido é do gênero notícia, o qual tem uma cadeia temática mais saliente, permitindo a formulação de perguntas mais objetivas e que veiculem a superfície textual à cadeia de tópicos. A estratégia de pausa protocolada, então, para apontar o tópico discursivo, volta-se para questionamentos que dão ênfase a aspectos semânticos e discursivos inscritos na superfície textual, os quais exigem do leitor a habilidade de identificar essas cadeias temáticas.

Por fim, após a exemplificação da estratégia de leitura, levantaremos as possíveis contribuições para o leitor em formação, que ainda tem dificuldade de identificar a temática textual e a cadeia de ideias do texto.

#### **Leitura Protocolada**

##### **Bebê Campeiro: menino de 2, apaixonado por animais, faz sucesso nas redes**

- *Que informações sobre quem é o personagem dessa notícia podemos obter no título do texto?*
- *Que traços deste bebê o tornam diferente dos demais de sua idade?*
- *Qual seria a definição de “bebê campeão”?*

· *O que podemos identificar sobre o texto a partir de seu título?*

Ao apresentarmos questionamentos desde a leitura do título do texto podemos fazer antecipações e levantar hipóteses, que podem ser confirmadas, ou não, de acordo com a continuidade da leitura. O conhecimento sobre o significado da palavra “campeiro”, ou a associação desse termo com palavras de seu campo semântico, pode facilitar na compreensão do título de forma geral.

**No filme Dr. Dolittle, Eddie Murphy é um médico que tem o dom de conversar e entender os bichos. Aqui no Brasil há um menino, de 2 anos, que tem um talento bem parecido. É o Bebê Campeiro. Apaixonado por animais, ele conquistou as redes sociais pela fofura e o amor por galos, patos, coelhos, porcos, vacas e bois.**

- *Você conhece o filme Dr. Dolittle?*
- *Qual a característica específica do personagem de Eddie Murphy é evidenciada neste trecho?*
- *Que talento do menino de 2 anos é comparado ao dom do Dr. Dolittle?*
- *Que efeito este talento tem provocado nas redes sociais?*

**Heitor Borges mora na área rural do distrito de Pirabeiraba, de Joinville, em Santa Catarina. O amor dele pelos animais é tão grande que está sempre cercado por eles. Mal chega, os animais se aproximam. Ele até incrementou uma condução para transportá-los. O pequeno pilota com destreza um minitrator.**

Algumas afirmações levantadas na leitura do título podem ser comprovadas no primeiro parágrafo do texto, como o amor do menino pelos animais e o sucesso que seu relacionamento com eles faz nas redes. A associação entre as expressões “dom” e “talento” são algumas das pistas significativas para a construção do sentido nesse trecho inicial da notícia. Certamente quem conhece o filme e o personagem citado terá uma visão mais ampla do contexto da notícia, mas as informações dadas no decorrer do parágrafo e do texto como o todo poderão ajudar o leitor que não têm este conhecimento na construção do sentido.

- Como o texto menciona o Heitor até chegar a chamá-lo pelo nome próprio? Qual seria o propósito dessa construção?
- Que fatos comprovam seu talento e paixão pelos animais?
- Que outra habilidade associada ao trabalho no campo, é possível ser destacada nesse trecho?
- Esta habilidade é comum a idade dele? Este pode ser o fator que o torna atrativo nas redes sociais?
- Que novas informações em relação ao Bebê Campeiro são reveladas neste segundo parágrafo?
- Que imagem podemos construir a respeito desse pequeno? Como ele se veste? Como costuma brincar?
- A realidade do menino favorece sua postura?

Neste parágrafo são dadas novas informações em relação ao Bebê Campeiro. Finalmente são revelados seu nome e sua localização, além de detalhes sobre a relação que o pequeno tem com os animais entre outras habilidades que nos ajudam a construir a imagem do menino. O Campo Lexical interliga-se por todo o texto, dando a continuidade da temática construída ao longo do escrito.

**Tatá, o galo, é o favorito e de estimação. Segundo a mãe Karoline, o encantamento entre o Bebê Campeiro e o galo foi mútuo e nunca mais se largaram. Mais que os bichos, esse pequeno brasileiro conquistou quase 1 milhão de seguidores por aqui e no exterior.**

- O que a relação de Heitor com Tatá, o galo, reafirmam sobre as informações já obtidas ao longo do texto?
- Que novas informações confirmam o sucesso do menino nas redes sociais?
- Como é possível justificar o sucesso do pequeno nas redes sociais?

O terceiro parágrafo do texto além de trazer mais informações sobre a relação do menino com os animais, especificando uma preferência do garoto, pelo galo Tatá, retoma a repercussão dos vídeos que apresentam seus feitos nas redes sociais, indicando a quantidade de seguidores do garoto.

Ao fazer este movimento de ida e volta no texto, interrogando o aluno e verificando as hipóteses levantadas ao longo da leitura, auxiliamos o leitor a produzir os sentidos a partir

do co(n)texto, por meio de análise do material em si. Prestando atenção na forma como as palavras são postas e nos recursos utilizados para textualização.

**De botina, camisa e chapéu, o Bebê Campeiro é o típico “homem do campo”. É uma graça. Com a segurança de quem conhece onde está, o garotinho caminha pelo campo, observa o que acha que está certo e errado, passeia no local dos animais e cumprimenta os bichinhos com beijos e abraços.**

**Claro, com Tatá, o galo, é diferente: o carinho dura mais tempo.**

**A família inteira se diverte com as aventuras do menino com seus amigos bichos [...]**

- *A forma como o garotinho é descrito neste parágrafo confirma suas hipóteses sobre a caracterização do garoto?*
- *O comportamento do garoto ao caminhar pelo campo é comum para sua idade?*
- *Por que ele teria este hábito?*
- *O comportamento da família, em relação ao garoto, pode contribuir para sua atitude?*
- *Ao analisar cada parte dessa construção, é possível perceber o tema central do texto?*

No decorrer da leitura deste texto, podemos através do (co)texto construir uma imagem do “Bebê Campeiro”<sup>5</sup> e também produzir sentido, identificando a temática apresentada na notícia. É claro que além dos recursos linguísticos a ativação de outros conhecimentos ajudará nesta identificação, como conhecer o que são redes sociais, o que são seguidores ou conhecer o filme citado no início do texto. Mas ao realizarmos uma leitura apoiada no texto vemos o quanto cada palavra funciona como um sinal direcionado ao tema tratado.

## 7 Para seguir pensando

Buscamos no desenvolvimento deste artigo indicar a relação do contexto e do contexto na produção de sentido do texto apontando estratégias capazes de desenvolver no aluno habilidades e competências leitoras. Este objetivo foi traçado mediante a identificação da dificuldade apresentada por

---

<sup>5</sup> O texto completo está em anexo.

estudantes concluintes do Ensino Fundamental II em avaliações externas como SAEB.

Pudemos refletir sobre como o leitor produz sentido a partir do co(n)texto e que para a análise deste texto é preciso desenvolver uma série de habilidades, mesmo que de forma inconsciente. Portanto, para auxiliar o leitor na aquisição de competências que o leve a identificar a temática de um texto, estabelecer relações entre partes do texto entre outras, o professor pode apresentar ao estudante estratégias de modo que ele se familiarize com elas, consolidando-as, até seu completo domínio.

A prática da pausa protocolada como estratégia de leitura permite ao professor direcionar o aluno para uma leitura que vai além da superfície do texto e das pistas textuais, mesmo que partindo dele, conseguindo aplicar o texto de forma coerente em relação aos fatos da existência, sem direcionar a interpretação para mero “achismo”. O exercício deste método, certamente, possibilitará aos leitores seu uso racional, mas progressivamente sua interiorização e uso de forma autônoma.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (Orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: EDUPE, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *PDE/Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em: 09 ago. 2024.

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

COSCARELLI, Carla Viana. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996, p. 163-174. Artigo. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>> Acesso em 10. Ago.2024.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Os sentidos das palavras na leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

FERRAREZI, C. J; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1996

## Anexo

### **Bebê Campeiro: menino de 2, apaixonado por animais, faz sucesso nas redes**

No filme Dr. Dolittle, Eddie Murphy é um médico que tem o dom de conversar e entender os bichos. Aqui no Brasil há um menininho, de 2 anos, que tem um talento bem parecido. É o Bebê Campeiro. Apaixonado por animais, ele conquistou as redes sociais pela fofura e o amor por galos, patos, coelhos, porcos, vacas e bois.

Heitor Borges mora na área rural do distrito de Pirabeiraba, de Joinville, em Santa Catarina. O amor dele pelos animais é tão grande que está sempre cercado por eles, mal chega, os animais se aproximam. Ele até incrementou uma condução para transportá-los. O pequeno pilota com destreza um minitrator.

Tatá, o galo, é o favorito e de estimação. Segundo a mãe Karoline, o encantamento entre o Bebê Campeiro e o galo foi mútuo e nunca mais se largaram. Mais que os bichos, esse pequeno brasileiro conquistou quase 1 milhão de seguidores por aqui e no exterior.

De botina, camisa e chapéu, o Bebê Campeiro é o típico "homem do campo". É uma graça.

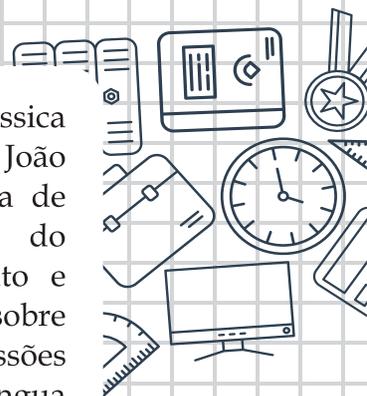
Com a segurança de quem conhece onde está, o garotinho caminha pelo campo, observa o que acha que está certo e errado, passeia no local dos animais e cumprimenta os bichinhos com beijos e abraços.

Claro, com Tatá, o galo, é diferente: o carinho dura mais tempo.

A família inteira se diverte com as aventuras do menino com seus amigos bichos. [...]

GIRALDI, Renata. Bebê Campeiro: menino de 2, apaixonado por animais, faz sucesso nas redes. In: *SóNotíciaBoa*. Disponível em: <<https://shre.ink/nPDI>>. Acesso em: 3 out. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P00035898\_SUP)

Nessa coletânea em celebração à clássica obra organizada pelo professor João Wanderley Geraldi “O texto na sala de aula”, convidamos mestrandos do PROFLETRAS/UPE, cursando “Texto e Ensino”, para realizar estudos sobre oralidade, escrita e leitura. Tais discussões são bem-vindas para professores de Língua Portuguesa, formados ou em formação, que desejem ampliar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de português com foco no texto, também para pesquisadores e interessados na área.



Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino



ISBN 978-65-265-2161-8



9 786526 521618