

Catarina de Sena Sirqueira Mendes
Iveuta de Abreu Lopes
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
Organizadoras

ISTURDIA...
(dia desses...)

UNAM!!
(não!!)

BORIMBORA?!
(vamos?!)

Variação linguística e letramentos: do cotidiano à escola

CHOVÊ!
(deixa eu olhar)

ISBARRA AÍ
(espere um instante!)

TE ALUI!
(mexa-se!)

VOU BANHAR!
(vou tomar banho!)

MERMÃ!
(minha irmã!)



Variação linguística e letramentos: do cotidiano à escola

**Catarina de Sena Sirqueira Mendes
Iveuta de Abreu Lopes
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
(Organizadoras)**

**Variação linguística e letramentos:
do cotidiano à escola**



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.

Catarina de Sena Sirqueira Mendes; Iveuta de Abreu Lopes; Marli Ferreira de Carvalho Damasceno [Orgs.]

Variação linguística e letramentos: do cotidiano à escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 226p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2241-7 [Digital]

1. Variação linguística. 2. Letramentos. 3. Língua portuguesa. 4. Escola. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Roberta Shirleyjany de Araújo e Marcos Della Porta

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

Revisão: Marli Ferreira de Carvalho Damasceno e Roberta Shirleyjany de Araújo

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 – Norma culta e ensino: antecedentes e perspectivas Carlos Alberto Faraco	13
Capítulo 2 – Letramentos sociais em comunidades quilombolas: estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu nos anos de 2000 a 2024 Marli Ferreira de Carvalho Damasceno & Catarina de Sena Sirqueira Mendes	29
Capítulo 3 – A Negação na Escola Maria Cecilia Mollica, Andreia Quadrio, Claudio de Alencar Padua e Rachel Facchini	57
Capítulo 4 – Eventos de Letramento e a Constituição da Negritude em uma Escola de Ensino Médio Jesica Carvalho Sales & Iveuta de Abreu Lopes	81
Capítulo 5 – A variação/diversidade linguística em eventos de letramentos em salas de aula de Teresina – PI: considerações teóricas e pedagógicas Zacarias Oliveira Neri & Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa	97
Capítulo 6 – A orquestração nas letras e os multiletramentos: um convite à leitura tipográfica nas aulas de língua portuguesa Roberta Shirleyjany de Araújo	113
Capítulo 7 – Mediação pedagógica no processo de orientação da escrita de textos argumentativos: uma experiência com alunos de ensino médio Elenilza Maria de Araújo Sousa & Iveuta Abreu Lopes	125

Capítulo 8 – Apagamento/manutenção da vogal átona final no português brasileiro	143
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno & Catarina de Sena Sirqueira Mendes	
Capítulo 9 – As práticas de oralidade e de letramentos viabilizadas pelos gêneros discursivos no ensino médio: um estudo etnográfico	163
Darkyana Francisca Ibiapina & Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa	
Capítulo 10 – A produção de textos orais, no ensino médio, sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular	181
Érica Pires Conde, Roberta Shirleyjany de Araújo & Iveuta de Abreu Lopes	
Capítulo 11 – Cenas de letramentos em contextos de interação médico-paciente: implicações e (re) definições teórico-analíticas	197
Francisco Renato Lima	
Biografia dos autores	221

Apresentação

Língua, Língua portuguesa e especificidades em seu entorno, seja a partir de olhares que se voltam a dimensões de sua estrutura, de sua funcionalidade, ou de seus usos sociais, explorando os mais diversos aspectos, sempre estarão na ordem das inquietações de quem adota na sua labuta diária e incansável busca por explicações de fenômenos balizados em sua imensa complexidade.

Na verdade, essas inquietações têm permeado nossas mentes há um bom tempo e permitido, sob perspectivas as mais diversas, avançarmos em pesquisas e estudos a ponto de já não termos dúvida da dimensão do seu universo e do lugar que ocupa na sociedade. Daí, o imenso fascínio que tem exercido em nós, em todos os tempos.

Percebemos com clareza que não é possível abarcar toda a complexidade da língua e da linguagem para investigação, de termos a visibilidade das nuances de cada fenômeno de que se reveste esse complexo mecanismo de interação humana mas, por outro lado, vemos ser possível vislumbrar-lhe aspectos diversos para investigação e assim procedemos em relação aos interesses que temos pela língua/linguagem.

Vemos, desde muito tempo, resultados de pesquisas e produções científicas diversas publicadas, cujos interesses voltam-se para questões que, de alguma forma, estão relacionadas a contextos de ensino de língua portuguesa e esse é um tema, dentre outros, que ocupa um espaço significativo nas produções apresentadas no livro que ora trazemos ao público. Seguindo essa vertente de interesse, temos, no **capítulo um: Norma culta e ensino: antecedentes e perspectivas**, Carlos Alberto Faraco procede a uma análise crítica sobre a relação entre a norma culta, a norma-padrão e o ensino de língua portuguesa no Brasil, problematizando as tensões históricas, sociais e pedagógicas que envolvem o tema. Em sua discussão, o autor mostra que a norma culta não é homogênea, varia entre fala e escrita e dentro dos próprios contextos formais. Há fenômenos aceitos na fala culta que ainda geram resistência na escrita e diferenças fonéticas, pronominais e lexicais que refletem a diversidade interna da língua. Defende Faraco que essa heterogeneidade exige do professor a capacidade de orientar o aluno no trânsito entre registros e modalidades.

No **capítulo dois**: *Letramentos sociais em comunidades quilombolas: estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu nos anos de 2000 a 2024*, Marli Ferreira de Carvalho Damasceno e Catarina de Sena Sirqueira Mendes apresentam um levantamento das pesquisas de pós-graduação (stricto sensu) sobre letramentos sociais em comunidades quilombolas no Brasil, no período de 2000 a 2024, totalizando 24 teses e dissertações analisadas. Os autores destacam que grande parte dessas pesquisas privilegia o letramento escolar formal, subestimando os usos sociais e culturais da escrita nas comunidades quilombolas, historicamente marginalizadas do acesso à educação formal. A fundamentação teórica se apoia nos Novos Estudos do Letramento (NEL), especialmente nos trabalhos de Shirley B. Heath e Brian V. Street, que enfatizam o caráter sociocultural e ideológico da escrita. O capítulo argumenta que a escrita não é neutra, mas está ligada a relações de poder e às estruturas sociais das comunidades, refletindo histórias, identidades e práticas culturais. Além disso, o estudo ressalta a importância da abordagem etnográfica para compreender os múltiplos letramentos presentes nas comunidades quilombolas, que se manifestam tanto nas práticas orais quanto nas escritas, e que são muitas vezes negligenciadas pela educação formal. O capítulo evidencia lacunas na pesquisa acadêmica sobre essas práticas sociais de letramento, apontando a necessidade de investigações mais aprofundadas que considerem a diversidade cultural, histórica e política das comunidades quilombolas, para além do enfoque restrito ao letramento escolar.

No **Capítulo 3**: *A Negação na Escola*, Maria Cecilia Mollica, Andreia Quadrio, Cláudio de Alencar Pádua e Rachel Facchini concentram-se na análise das estratégias de negação na fala e na escrita com o objetivo de compreender os usos predominantes do Português Brasileiro (PB) e suas implicações para o letramento escolar. A pesquisa parte do reconhecimento de que a negação apresenta variações complexas, sendo descrita sociolinguisticamente em obras como as de Roncarati (1996; 1997) e Pádua (2021; 2022), com destaque para a posição do advérbio *não* antes ou depois do verbo. O capítulo aborda a variação e a mudança histórica das estruturas negativas no PB, sua relação com o PE, e apresenta experimentos de campo que investigam a percepção dos falantes sobre diferentes formas de negação, buscando avaliar o alinhamento entre uso real e expectativas escolares. A análise de material didático do Ensino Fundamental e Médio revela predominância do advérbio

não e expressões equivalentes, em consonância com gramáticas clássicas, embora evidências de estudos mais recentes sejam raras.

No Capítulo 4: *Eventos de Letramento e a Constituição da Negritude em uma Escola de Ensino Médio*, Jesica Carvalho Sales e Iveuta de Abreu Lopes analisam como materiais escritos presentes em uma escola de Ensino Médio da rede estadual do Maranhão funcionam como desencadeadores de eventos de letramento e contribuem para a constituição da identidade negra dos alunos. A pesquisa, realizada entre junho e agosto de 2022 na Escola Piloto, adota como referencial teórico o modelo ideológico de letramento de Street (2014), que compreende a escrita e a leitura como práticas sociais permeadas por aspectos socioculturais e relações de poder, em contraste com o modelo autônomo, que valoriza apenas a aquisição técnica do código escrito. Por meio de observação participante, entrevistas, questionários, diários de campo e análise de materiais como cartazes, banners e quadros, as autoras identificaram que a escola, ao adotar uma abordagem ideológica, promove a formação da identidade negra dos estudantes, mostrando que os letramentos desempenham papel central na construção identitária, na valorização da cultura negra e na reflexão crítica sobre questões sociais e raciais no contexto escolar.

No capítulo 5: *A variação/diversidade linguística em eventos de letramentos em salas de aula de Teresina – PI: considerações teóricas e pedagógicas*, Zacarias Oliveira Neri e Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa abordam a relação entre variação/diversidade linguística e letramentos em contextos escolares de Teresina – PI, destacando a importância de reconhecer a língua como fenômeno social dinâmico e plural. Os autores enfatizam que a escola frequentemente privilegia a norma padrão em detrimento das manifestações linguísticas dos alunos, reproduzindo preconceitos e estigmas linguísticos. A Sociolinguística e os estudos de letramento são mobilizados para argumentar que práticas pedagógicas precisam integrar a diversidade linguística com a prática de leitura e escrita, considerando as experiências e vivências dos estudantes.

O capítulo 6: *A orquestração nas letras e os multiletramentos: um convite à leitura tipográfica nas aulas de língua portuguesa*, Roberta Shirleyjany de Araújo, discute a importância da leitura tipográfica como prática de multiletramento nas aulas de Língua Portuguesa, destacando que os textos contemporâneos são multimodais e orquestram diversos modos semióticos, como disposição espacial,

cor, tamanho, negrito e sublinhado, que influenciam a construção de sentidos. A pesquisa evidencia que a tipografia vai além de um adorno estético, funcionando como recurso significativo dentro de uma “paisagem comunicacional”, capaz de transmitir emoções e intenções do autor. Com base em autores como Kress, Van Leeuwen e Halliday, o estudo mostra que o olhar crítico sobre os elementos tipográficos permite aos alunos desenvolver letramento visual e crítico, compreendendo que a forma de apresentação textual interfere na interpretação, coerência e eficácia da comunicação multimodal, fortalecendo a construção de significado em contextos educativos.

O capítulo 7: *Mediação pedagógica no processo de orientação da escrita de textos argumentativos: uma experiência com alunos de ensino médio*, as autoras Elenilza Maria de Araújo Sousa e Iveuta Abreu Lopes analisam a mediação pedagógica no ensino de produção de textos argumentativos em uma turma da terceira série do ensino médio, com foco na preparação para a redação do Enem, destacando o papel do professor como mediador do aprendizado. Baseando-se na teoria vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal e nos conceitos de andaime, o estudo evidencia que estratégias planejadas e intencionais do docente podem facilitar a construção de conhecimento, reduzindo a distância entre a capacidade autônoma do aluno e seu potencial com suporte. A pesquisa qualitativa, realizada por observação participante, entrevistas e análise do ambiente escolar, aponta que a mediação pedagógica não apenas orienta tecnicamente a escrita, mas também promove interações socioeducativas essenciais para a apropriação de habilidades argumentativas, enfatizando que a eficácia do ensino depende da sensibilidade do professor em adaptar intervenções às necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

No capítulo 8: *Apagamento/Manutenção da Vogal Átona Final no Português Brasileiro*, de Marli Ferreira de Carvalho Damasceno e Catarina de Sena Sirqueira Mendes analisam, com base em estudo bibliográfico, os fatores linguísticos e sociais que condicionam a presença ou a supressão da vogal átona final no português brasileiro, fenômeno que distingue essa variedade do português europeu. Partindo do modelo de análise de Tarallo (1999) e fundamentando-se em autores como Callou e Leite (2003), Cristóvão Silva (2005) e Câmara Jr. (1970), as autoras evidenciam que o apagamento ou a manutenção dessa vogal é influenciado por condicionantes como contexto fonético, ritmo prosódico, tipo de palavra, bem como por

variáveis extralinguísticas como sexo, escolaridade, origem e faixa etária. O trabalho, assim, reforça a importância de compreender essa variação não como erro, mas como manifestação legítima e identitária da diversidade linguística do português brasileiro.

No capítulo 9: *As práticas de oralidade e de letramentos viabilizadas pelos gêneros discursivos no ensino médio: um estudo etnográfico*, Darkyana Francisca Ibiapina e Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, analisam como os gêneros discursivos, orais e escritos, viabilizam práticas de letramento no Ensino Médio, evidenciando que a escola ainda privilegia a produção escrita em detrimento da oralidade, principalmente nos últimos anos do ciclo escolar, em função da pressão por resultados em avaliações externas. A pesquisa etnográfica, bakhtiniana, que entende os gêneros como tipos historicamente construídos e socialmente situados, marcados por funções ideológicas e comunicativas específicas. As autoras destacam que a abordagem escolar muitas vezes transforma os gêneros em objetos de ensino, desconsiderando sua função social original, o que demanda cuidado na mediação pedagógica para garantir que os alunos desenvolvam competência efetiva na leitura e produção de textos, compreendendo contextos, interlocutores e propósitos comunicativos.

No capítulo 10: *A produção de textos orais, no ensino médio, sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular*, Érica Pires Conde, Roberta Shirleyjany de Araújo e Iveuta de Abreu Lopes abordam a produção de textos orais no ensino médio a partir da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando a necessidade de compreender a oralidade como prática social, legítima e complexa da linguagem. A pesquisa investigou as habilidades de produção oral previstas na BNCC, utilizando uma abordagem documental e qualitativa, com foco na análise das competências prescritas para a educação média. Os resultados indicam que, apesar de a oralidade ser mencionada na BNCC, apenas três das dez habilidades orais tratam especificamente da produção de textos orais, enquanto as demais se concentram na argumentação e integração com a escrita. Observa-se também que a BNCC não detalha adequadamente as características da língua oralizada, nem oferece orientações claras para o trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Assim, a produção oral não deve ser tratada como forma “menos elaborada” da língua, mas sim como competência comunicativa essencial, integrando-se à escrita e às práticas de letramento. O capítulo evidencia, portanto, lacunas no

espaço destinado à oralidade na BNCC, apontando para a necessidade de metodologias que valorizem a prática de gêneros orais variados, considerando diversidade linguística, contextos sociais e práticas discursivas autênticas, promovendo maior articulação entre teoria e prática no ensino médio.

No capítulo 11: *Cenas de letramentos em contextos de interação médico-paciente: implicações e (re) definições teórico-analíticas*, Francisco Renato Lima analisa as interações entre médicos e pacientes a partir do conceito de “cenas de letramentos”, aprofundando a compreensão de como práticas e eventos de letramento se manifestam em contextos específicos de comunicação institucionalizada e cotidiana. A pesquisa evidencia que o uso da escrita e da linguagem, especialmente em documentos como receitas médicas, é central para a condução do tratamento, mas frequentemente envolve falhas de compreensão devido às diferenças nos níveis de letramento dos interlocutores. Fundamentado nos Novos Estudos do Letramento (NLS) e na perspectiva dialógica bakhtiniana, o estudo propõe que as cenas de letramentos permitem identificar a dimensão social, histórica e interacional da linguagem, destacando a necessidade de práticas pedagógicas e comunicativas que considerem a responsividade, a clareza e a adaptação do discurso ao contexto específico, enfatizando o papel do médico como mediador do entendimento e da circulação de saberes letrados.

Temos, assim, estudos diversos que nos revelam aspectos importantes da nossa realidade linguística e de contextos pedagógicos relacionados ao ensino de língua portuguesa, além de suscitar reflexões sobre a questão em tema. O nosso objetivo maior é trazer uma contribuição, ainda que modesta, àqueles que tenham interesse em ver desvelado o complexo universo da língua/linguagem, em especial, ao que tange a questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

Esta obra, também, pretende responder a algumas de nossas inquietações em pesquisas realizadas na área de estudo e orientação do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL/UFPI): variação/diversidade linguística, oralidade e letramentos.

As organizadoras

Capítulo 1

Norma culta e ensino: antecedentes e perspectivas¹

Carlos Alberto Faraco
(UFPR)

1. Apresentação

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre o tema 'a norma culta e o ensino'. Vamos falar um pouco de questões conceituais; vamos desenvolver um raciocínio crítico sobre os problemas que atravessam esse tema e vamos lançar algumas ideias para o futuro e sugerir algumas coordenadas pedagógicas.

2. A variação linguística e a norma culta

Como ponto de partida, vale insistir na importância de termos clareza quanto a uma distinção fundamental para toda a discussão sobre norma linguística no Brasil. Trata-se da distinção entre norma-padrão e norma culta. São, infelizmente, duas realidades apartadas entre si no nosso contexto e na nossa história linguístico-cultural.

Como bem sabemos, as sociedades humanas são sempre muito diversificadas linguisticamente. Há, no mais das vezes, várias línguas em circulação numa dada sociedade. Basta lembrar que, em nenhum dos atuais 200 países do mundo, a sociedade é monolíngue; todas as sociedades modernas são plurilíngues.

Mas há também diferentes variedades da mesma língua circulando socialmente. São, por exemplo, variedades típicas das regiões rurais ou das regiões urbanas; variedades características dos

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada como conferência de abertura do III CONVALE – Congresso Nacional de Variação/Diversidade Linguística e Letramento, organizado pelo grupo de pesquisa Linguagem, Escola e Sociedade, da Universidade Federal do Piauí, em outubro de 2021. Registro meus agradecimentos pelo honroso convite que me foi feito pela Comissão Organizadora, presidida pela estimada Profa. Dra. Catarina de Sena Mendes da Costa, para proferir a conferência de abertura daquele evento.

mais jovens e dos mais idosos; variedades próprias da oralidade ou da escrita e assim por diante.

Cruzando essa grande diversidade, há também uma hierarquização social dessas variedades. Não se trata, portanto, de uma realidade apenas muito diversificada, mas também hierarquizada. Há uma hierarquização que classifica as variedades numa escala de maior ou menor prestígio sociocultural.

Como bem sabemos também, o prestígio ou o estigma não têm a ver com as características linguísticas propriamente ditas, mas com uma escala de valores socioculturais que transformam características linguísticas em fatores de discriminação social. Nesse sentido, não é a diversidade linguística como tal que complica nossa vida de falantes e de professores de português, mas é essa hierarquização das variedades numa escala de prestígio e estigma.

Encaixar os falantes numa hierarquia de valores tem, claro, uma série de consequências para a vida das pessoas e afeta diretamente nossas ações como professores de português. É preciso deixar bem registrado que as pessoas que, por sua história econômica e sociocultural, falam variedades prestigiadas têm o trânsito social muito mais facilitado do que as que falam variedades estigmatizadas.

Essa hierarquização prestígio/estigma não é, contudo, a única. Há uma segunda e esta alcança as próprias variedades prestigiadas. Os falantes dessas variedades prestigiadas têm de acomodar sua expressão linguística aos contextos de interlocução social. Em alguns desses contextos, há um maior controle social quanto às formas da língua que ali podem ocorrer; e, em outros, o controle é menor. E os falantes são sensíveis aos controles sociais sobre a linguagem e respondem, linguisticamente, às características constitutivas de cada evento sociointeracional em que se encontram.

Isso significa dizer que, quando esses falantes estão em eventos informais de interlocução, monitoram menos as expressões linguísticas que usam ali. No entanto, quando os eventos dão revestidos de formalidade, há uma atenção maior à forma das expressões e os falantes buscam se ajustar a esse controle social mais intenso.

Podemos dizer que, nesse sentido, há uma verdadeira coerção social sobre os falantes. Nem sempre essa coerção é necessariamente explícita, mas está presente nos saberes linguístico-culturais desses falantes. Eles sabem, pela própria experiência de vida no interior de seu grupo social, que precisam adequar sua fala às circunstâncias.

Se, em situações informais, raramente, por exemplo, pronunciam o -r final das formas infinitivas dos verbos, dá-se o contrário em situações formais, ou seja, raramente deixam de pronunciar esse mesmo -r. Parece um pequeníssimo detalhe – é, afinal, só uma consoante numa extensa cadeia falada. No entanto, se a consoante não aparecer, com relativa frequência, em situações formais, haverá, nos ouvintes, desde um certo estranhamento até críticas abertas.

Essa variedade praticada em situações marcadas por formalidade pelos falantes de variedades prestigiadas é que constitui, *grosso modo*, a chamada norma culta. Há, portanto, no interior das variedades prestigiadas, uma hierarquia que coloca no topo a norma culta, a variedade assumida como adequada a situações formais de interlocução.

3. As normas cultas

Não basta, porém, falarmos de norma culta no singular, porque é preciso distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. E isso porque há fenômenos que ocorrem na fala formal, mas não ocorrem ou muito raramente ocorrem na escrita formal.

O exemplo que gosto de dar dessa diferença é o das chamadas orações relativas cortadoras do tipo ‘a rua que eu moro’ (em contraste com ‘a rua em que eu moro’); ‘o livro que eu mais gostei’ (em contraste com ‘o livro de que eu mais gostei’); ou, ainda, ‘a pesquisa que eu fiz referência’ (em contraste com ‘a pesquisa a que eu fiz referência’).

Essas orações relativas cortadoras são muito frequentes na norma culta falada. E, para se certificar disso, basta acompanhar uma aula expositiva na Universidade ou uma entrevista no famoso programa Roda Viva, da TV Cultura de São Paulo, mas reproduzido nacionalmente.

Embora frequentíssimas na norma culta falada, essas estruturas relativas são ainda de baixa frequência na norma culta escrita. Já ocorrem, até mesmo na escrita acadêmica, que é, certamente, a mais policiada de todas as escritas. Mas sua ocorrência ainda é pouco frequente e ainda causa reações adversas em parte dos leitores pelo menos.

É necessário, portanto, ter clareza de que a norma culta não é um fenômeno homogêneo. Ela varia na fala; ela varia entre fala e escrita; e ela varia no interior de nossas práticas de escrita.

Na fala brasileira, há, por exemplo, mais de uma pronúncia culta. Pensem na grande variedade de erres que há no português brasileiro culto falado. Dessas muitas pronúncias do erre, talvez a única que ainda carrega um certo estigma é o erre retroflexo, comum no interior de São Paulo e do Paraná. É um exemplo clássico de pronúncia estigmatizada, embora, ao que parece, esteja perdendo o estigma e ganhando prestígio. Pelo menos regionalmente.

Para um exemplo da variação entre a norma culta falada e a norma culta escrita, pensemos nos pronomes oblíquos de terceira pessoa (o, a, os, as): já quase não correm na fala culta, mas são ainda de uso obrigatório na escrita mais formal.

Finalmente, no interior das práticas de escrita, pensemos sobre o que cabe em textos publicitários e sobre o que cabe em textos acadêmicos. A mal chamada mistura de pronomes (digo mal chamada porque não é, propriamente, uma mistura, mas um belíssimo rearranjo histórico do sistema pronominal do português ainda muito mal-entendido por parte dos falantes e dos gramaticadores) – essa tal mistura de pronomes (o uso de ‘você’ com os pronomes ‘te’ e ‘teu’, por exemplo) é muito comum na escrita publicitária, mas é ainda vista com estranheza na escrita acadêmica, pelo menos por parte dos leitores.

Em suma, como podemos ver, nenhuma descrição dicotômica dá conta das complexidades que perpassam o português brasileiro.

4. O problema da norma-padrão

A par dessa variação toda, temos ainda a considerar os conflitos que existem entre a norma culta e a norma-padrão, que mencionei no início do texto. A chamada norma culta é a norma efetivamente corrente, em situações marcadas por formalidade social, entre os falantes das variedades de prestígio, seja na modalidade falada, seja na modalidade escrita.

A norma-padrão, por sua vez, é o conjunto de expressões linguísticas que está codificado nas gramáticas normativas. Ela não é, propriamente, uma efetiva variedade linguística. Ninguém a usa, de fato, na elocução corrente. Ela não pertence, pois, ao repertório linguístico ativo dos falantes. É, antes, uma codificação artificialmente construída para tentar domar a diversidade. É uma espécie de modelo para um uso idealizado da língua. Como é artificial, serve quase sempre só para a escrita formal, atividade que, por sua natureza

relativamente controlada, favorece o monitoramento da forma das expressões.

A ideia de uma norma-padrão não é em si uma má ideia. Ter balizas para o que é recomendável na escrita formal é útil para uma certa limitação da diversidade aceitável num material que terá ampla divulgação no espaço e no tempo. O ideal, porém, é que a norma-padrão nasça da norma culta, ou seja, que ela tenha um vínculo orgânico com o uso formal corrente de modo a não conflitar excessivamente com o senso linguístico dos falantes.

No Brasil, contudo, quando se cogitou, nas últimas décadas do século 19, sobre a necessidade de se definir uma norma-padrão para o português brasileiro, o uso formal corrente foi, redondamente, recusado. E foi adotada como modelo a norma-padrão da escrita formal lusitana, que, por suas características, não se coaduna facilmente com o nosso senso linguístico.

A decisão de adotar uma norma externa à nossa realidade e vivência sociolinguísticas teve dois motivos. Um, retoricamente muito nobre, qual seja o de que era preciso manter uma pretensa unidade da língua, motivo esse que, considerando a distância e as diferenças sociais, históricas e culturais entre as duas sociedades, não passava de uma quimera, de um sonho fugidio de uma noite de verão. Tanto assim foi que nunca deu certo.

Mas o motivo verdadeiro foi o desprezo de boa parte da elite letrada brasileira às características sociolinguísticas da nossa sociedade. As variedades constitutivas do chamado português popular brasileiro – usadas pelos escravizados e pela população pobre, fosse ela branca, negra ou mestiça – assustava a dita “boa sociedade”. Assustava de tal modo que se preferiu recusar tudo que fosse próprio do português brasileiro, mesmo aquelas variedades usadas pela própria elite letrada.

O resultado desse movimento histórico foi o conflito permanente e, aparentemente, insolúvel, em que estamos imersos, desde então, entre a norma-padrão e a norma culta. Praticamos uma norma e predicamos outra. O conflito é de tal monta que já se perdeu, socialmente, qualquer referência segura quanto aos usos formais da língua, seja na mídia, seja no sistema escolar, seja nas práticas letradas em geral. É claramente perceptível a insegurança generalizada entre os falantes escolarizados, um verdadeiro caos linguístico, quanto a que norma tomar como referência. E isso, claro,

repercute diretamente nas nossas atividades de ensino e nos nossos exames de escolaridade, com amplos prejuízos sociais.

Os professores de português vivem, então, em meio a vários conflitos e precisam ter clareza deles para poder pautar adequadamente sua prática de ensino.

5. O professor de português e os conflitos sociolinguísticos

O primeiro conflito é entre, de um lado, as variedades constitutivas do português brasileiro que poderíamos qualificar de português *standard*, ou seja, o conjunto das variedades prestigiadas; e, de outro, as variedades constitutivas do português popular, que são alvo de pesado estigma social.

Boa parte dos alunos que chegam ao sistema educacional é falante de variedades do português popular. O nosso desafio de professores de português é, então, o de oferecer a eles o acesso ao português brasileiro *standard* sem destruir sua identidade sociocultural e sua autoestima e sem reforçar a discriminação que lhes afeta.

O segundo conflito é entre a norma culta falada e a norma culta escrita. Ou seja, nem tudo que é adequado na fala formal é adequado na escrita formal. O desafio aqui é como trabalhar essas distinções de modo que os alunos possam transitar sem tropeço entre a oralidade e a escrita.

E mais ainda: considerando que não se trata de uma realidade dicotômica – fala X escrita –, mas de um contínuo que vai da oralidade informal à escrita formal, passando por falas que se aproximam da escrita (uma aula expositiva na universidade, por exemplo), e por escritas que se aproximam da fala (histórias em quadrinho, por exemplo), o desafio é como oferecer aos alunos acesso a essa sofisticada rede de variação linguística de tal modo que eles possam transitar por essa diversidade, explorando as riquezas estilísticas que estão aí disponíveis.

Por fim, o terceiro conflito – aquele que existe entre a norma culta e a norma-padrão. O desafio aqui é como desenvolver nos alunos uma espécie de malícia linguística, ou seja, a capacidade de reconhecer as áreas de maior conflito entre as duas normas e, tendo essa malícia, decidir, caso a caso, se vão usar a norma culta ou a norma-padrão.

O ideal, nesse caso, seria que nós reformássemos a nossa norma-padrão; que atualizássemos essa codificação, aproximando-a da norma culta. No entanto, estamos, infelizmente, longe de concretizar esse importante projeto sociocultural. As incompreensões e as resistências sociais, presentes até mesmo no sistema escolar, são ainda muito grandes. Assim, temos de encontrar meios pedagógicos para alertar os alunos para o problema e desenvolver neles a capacidade de operar com esse conflito.

E o pior é que há aqui um quarto conflito. Como disse anteriormente, a distância entre os usos cultos e a norma-padrão resultou na perda dos referenciais normativos e essa situação acabou por produzir um discurso categórico, dogmático e inflexível a que tenho dado o nome de *norma curta*.

Temos, com relativa frequência, de enfrentar também esse conflito que há entre a norma-padrão como está codificada em instrumentos normativos tradicionais, de base filológico-linguística, e os manuais da norma curta.

Os instrumentos normativos tradicionais – e cito aqui os três mais conhecidos: a gramática de Evanildo Bechara; a gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra e a Gramática Houaiss, escrita por José Carlos de Azeredo – são, em geral, pela sua base filológico-linguística, um pouco mais flexíveis, embora, ainda assim, perpassados de anacronismos e artificialismos.

Mas, pela sua base filológico-linguística, entram em contradição com os enlouquecidos arautos da norma curta, que hoje tomaram conta da internet, oferecendo dezenas, senão centenas, de sites que divulgam dicas aleatórias, sempre categóricas e inflexíveis, sob enganadores rótulos do tipo “Aprendendo português”, “Gramática para quem ama a língua portuguesa”, “Português correto” e assim por diante.

Os professores de português se veem, portanto, envolvidos por vários conflitos que precisam ser bem compreendidos para sustentar práticas de ensino adequadas a enfrentá-los.

6. A cultura do erro

Não bastassem esses conflitos que destaquei aqui entre o português brasileiro standard e o português brasileiro popular; entre a norma culta falada e a norma culta escrita; entre a norma culta e a norma-padrão e entre a norma-padrão e a norma curta, nós temos

ainda de enfrentar a concepção de língua do senso comum que, não raras vezes, está muito presente no próprio sistema escolar.

O senso comum opera, em matéria de língua, com uma pesada dicotomia do certo e do errado. É uma perspectiva de avaliação dos fenômenos linguísticos que se reduz à lógica do ou/ou categórico: ou é certo/ ou é errado.

Ora, essa visão dicotômica não tem sustento na realidade empírica, porque a norma funciona de modo bastante variável, flexível e pouco categórico. Bem menos categoricamente do que pensam a mídia, o sistema escolar, os revisores e a população escolarizada em geral. No entanto, essa visão dicotômica e categórica funciona socialmente com muita força. É um imaginário poderoso que dá forma a um dizer sobre a língua que constitui o que eu costumo chamar de *cultura do erro*, ou seja, essa dicotomia certo/errado fundamenta uma abordagem extremamente negativa da língua, com as mais diversas repercussões danosas tanto nas relações sociais, quanto no ensino e na mídia.

A cultura do erro tem, infelizmente, uma longa e bem consolidada história no Brasil, desde, pelo menos, as polêmicas linguísticas do século 19. Como parte dessa cultura do erro, surgiram as famosas listinhas dos “erros mais comuns”, tão frequentes nos nossos discursos sobre a língua. A primeira dessas listinhas apareceu num jornal carioca em 1834. Lá se vão, portanto, quase dois séculos.

Essa primeira lista foi escrita por um médico português que tinha se exilado no Rio de Janeiro por motivos políticos e resolveu apontar, pela imprensa, o que considerou serem erros dos brasileiros ao falar português. Na sua base, estava o equívoco de tomar diferenças por erros. Esse médico entendeu que, se o fenômeno não ocorria no português europeu, ou seja, no seu português, era, então, erro. Se os brasileiros iniciavam seus períodos com pronomes oblíquos e isso não acontecia no português europeu, aí estava um erro flagrante dos brasileiros.

Dessa sua listinha, constavam 10 casos que ele classificava como erros. Mas, com o andar da carruagem, as listinhas não só mantiveram os mesmos 10 casos iniciais, como foram também aumentando seu quantitativo. De 10, chegamos aos 100 erros mais comuns do Manual de Redação do jornal *O Estado de S. Paulo* (Martins Filho, 1997), publicado e muito louvado na década de 1990. E já vi um livro que se propunha a corrigir os 400 erros mais comuns.

Não duvido que já tenhamos alcançado cifras ainda maiores. Até porque, com a internet, como disse antes, se multiplicaram os *sites* que se propõem a ensinar português aos brasileiros. Todos eles, sem exceção, se assentam na cultura do erro. Também sem exceção, repetem as mesmas velhas e cansadas listinhas. Ainda estão nelas, quase 200 anos depois, os 10 primeiros casos de erros mais comuns.

Para meu espanto, até o site da BBC-Brasil – que eu achava que se pautava sempre por um jornalismo sério e investigativo – caiu nessa conversa e publicou, há alguns meses, um artigo de uma jornalista brasileira apontando os 10 erros de português mais comuns que os brasileiros cometem. Pasmem!! Pasmemo-nos todos!!

Essas listas, embora repetitivas, são, em geral, muito celebradas no senso comum. A matéria da BBC-Brasil, no dia em que li, tinha 3.500 curtidas; 1.600 compartilhamentos e 330 comentários. A maioria dos comentários era, claro, de louvores à iniciativa porque, afinal, os brasileiros erram demais, falam muito mal o português e escrevem ainda de modo pior. E, claro, havia várias contribuições para a listinha. Por que 10, se já chegamos a listar 100 ou 400 erros mais comuns?

O curioso é que essas listas repetem os mesmos fenômenos há quase dois séculos. Temos de concluir que elas não têm efeito prático nenhum. Ou os fenômenos listados não são erros e pedem, apenas, uma explicação melhor; ou os brasileiros são mesmo muito limitados e nunca aprendem a falar bem o português, apesar desses iluminados que nos apontam o caminho da perfeição linguística (desculpem as ironias e os deboches. Mas não é para menos).

As listinhas dos erros mais comuns são, portanto, absolutamente inócuas e só servem para reforçar a cultura do erro. Mas, infelizmente, também não são de grande valia, para o professor de português interessado em não cair na cultura do erro, as gramáticas normativas tradicionais. Estão paradas no tempo, insistem em condenar fenômenos já há muito consolidados no uso culto corrente, além de serem contraditórias entre si (algumas acolhem certos fenômenos; outras condenam esses mesmos fenômenos). E essas contradições alcançam também os dicionários mais conhecidos. Assim, também eles não são bons auxiliares para nos apoiar, se nossa intenção é tomar um caminho positivo no trato da variação e da norma culta no ensino de português.

7. Coordenadas pedagógicas

Como estou tentando mostrar, nós, professores de português, estamos, infelizmente, cercados pela cultura do erro. E, se quisermos nos colocar em outro lugar nas nossas atividades de ensino; assumir uma atitude positiva em relação à língua; ou, em outros termos, ensinar a norma culta numa boa – nada disso será fácil.

No entanto, como sou um incurável otimista e um incansável batalhador pela causa, vou apresentar a vocês duas coordenadas que considero fundamentais para não ficarmos prisioneiros da cultura do erro.

O que apresento aqui é o que orientou meu trabalho como professor de português no ensino médio; depois, no ensino superior; e também na educação de adultos, na qual trabalhei num momento específico da minha vida profissional.

A primeira coordenada é o saber linguístico e sociolinguístico. Quem ensina português precisa ter bem resolvida sua compreensão da variação linguística e, em consequência, é alguém que consegue se relacionar numa boa com a variação, em especial com as variedades estigmatizadas. Nada de besteiras do tipo: “ai, isso me dói no ouvido”; ou “ai, essa concordância me vira o estômago”. Nada de implicâncias e condenações, mas tudo de estudo e compreensão.

Quem ensina português deve, portanto, estar sociolinguisticamente muito bem informado. Saber que todas as variedades são estruturadas; saber que a hierarquização das variedades se dá por critérios econômicos e socioculturais e nunca por critérios linguísticos; saber qual a função sociocultural das variedades a que damos o nome de norma culta; saber as causas de seu prestígio; conhecer seu vínculo com a língua escrita; saber que a norma culta varia e em que circunstâncias varia e assim por diante.

Quem ensina português deve também conhecer a história sociolinguística da nossa sociedade, o que implica conhecer a nossa história econômica e sociocultural. Língua e sociedade estão intimamente correlacionadas. Saber, portanto, donde viemos e como chegamos aqui. Ter, desse modo, clareza das fontes das desigualdades econômicas e socioculturais e saber por que a língua é também fator de exclusão social.

Ou, em outros termos, saber por que você, professor/a, fala como fala e por que as pessoas com quem você trabalha no ensino falam como falam. Tudo tem suas causas e é preciso conhecê-las, se

queremos alcançar o objetivo de garantir o acesso e o domínio da norma culta a nossos alunos, em especial aos falantes de variedades socialmente estigmatizadas.

Há quem afirme que tal objetivo é bobagem porque entende que a norma culta é coisa da elite e é instrumento de opressão. Não concordo com esse tipo de análise. Acho muito simplista e redutor. E, pior, reforçador das desigualdades. As realidades sociais e sociolinguísticas são sempre muito complexas, cheias de nuances, contradições e conflitos. E é no meio dessas contradições e conflitos que temos de viver e desenvolver nossas atividades pedagógicas. A língua é, ao mesmo tempo, fator de opressão e de emancipação.

Posso tomar a língua para reforçar as desigualdades, mas posso também tomar a língua para lutar contra as desigualdades. Garantir o acesso à norma culta é oferecer meios para minorar a possibilidade de exclusão pela língua. Até porque não se trata apenas de ensinar uma variedade da língua, mas de dar acesso a tudo o que vem com ela, em particular o acesso ao universo da cultura escrita. É, portanto, um trabalho de amplo alcance sociocultural.

Essa é, então, a primeira coordenada para quem quer ensinar a norma culta numa boa. Deve estar sociolinguisticamente muito bem informado.

A segunda coordenada é de caráter didático-pedagógico. E aqui exponho as crenças que fui construindo nas minhas práticas de ensino. Vou tentar resumir aqui 50 anos em poucas palavras. Desculpem a pretensão. Mas minha apresentação quer ter mesmo esse caráter de provocação para quem busca um ensino de português longe da cultura do erro e das amarras da pedagogia tradicional e sabendo gerir os conflitos que cercam seu trabalho.

A primeira das minhas crenças nesta segunda coordenada pedagógica assume que trabalhar a língua de forma fragmentada não funciona; não tem nenhum efeito prático. Se listinhas de erros não servem para nada, como tentei mostrar anteriormente; também não servem listas infindas de regras normativas. Há que se chegar à língua de forma global e não por taxonomias.

Acredito também que o caminho deve ser, de início, muito mais intuitivo do que sistemático. Acredito muito que vivenciar a língua intuitivamente, aprender a observar os fenômenos em material concreto, tem muito mais efeito do que amplas teorizações.

Como alcançar essa vivência intuitiva da língua? Uma diretriz eficaz é expor os alunos a um turbilhão de material vivo escrito na

norma culta. Empanturrar os alunos com contos, crônicas, poemas, letras de música, reportagens, notícias, artigos de opinião, textos de divulgação científica e assim por diante.

Ler muito com eles; conversar muito sobre o lido; chamar a atenção intuitivamente para fatos de língua presentes nos textos lidos; e, por fim, escrever. O professor, depois de encaminhar a produção escrita dos alunos, se põe ele também a escrever e ao mesmo tempo em que os alunos escrevem.

Trabalhei num projeto de educação de adultos em que tínhamos isso como um dos princípios básicos: ao mesmo tempo que os alunos escreviam, o professor escrevia o seu texto no quadro. Os alunos podiam perceber, assim, os gestos de escrita e reescrita. E, na sequência, o professor já explorava com eles, a partir de seu próprio texto, alternativas expressivas possíveis, como, por exemplo, transformar dois períodos simples num período complexo por coordenação ou subordinação. Ou fazer substituições lexicais. Ou enxugar ou ampliar os períodos e parágrafos.

É importante também complementar as atividades com material escrito, trazendo para a aula material audiovisual, hoje de tão fácil acesso na internet. Agora, a norma culta entra em turbilhão pelos ouvidos.

Trazer material audiovisual para a aula de português foi uma das experiências mais interessantes que eu desenvolvi com os operários na educação de adulto. E notem que eu dependia ainda de fitas VHS (que, certamente, vocês nem sabem o que era). Eu gravava documentários da tevê e trazia para a sala de aula. Eles se interessavam muito pelos conteúdos e, com a atenção conquistada, podíamos, então, desenvolver uma série de atividades a partir do vídeo. De novo, ver o material audiovisual, conversar bastante sobre ele e escrever sobre ele.

Na sequência das atividades de escrita, é muito produtivo trabalhar com a avaliação coletiva e refacção de parágrafos e textos produzidos pelos próprios alunos. Essa recomendação já era feita pelo grande retórico latino Marcos Fábio Quintiliano, no livro que publicou no ano de 95 de nossa era, com o título *Instituição Oratória*. Essa proposta pedagógica é, portanto, tão velha quanto andar pra frente. Hoje chamam essa atividade de ‘análise linguística’. Tenho preocupação em mencionar esse nome – análise linguística – porque há tanta confusão em torno dela, tantas teorizações, tantas

prescrições que, talvez, fosse melhor dizer apenas refacção textual intuitiva.

É um trabalho de oficina artesanal: aprender a fazer melhor pela apreciação do que foi feito. É como faz um aprendiz de torneiro – aprende a melhorar o tornear da madeira avaliando, a partir das peças prontas, o que pode ser aprimorado.

Transpondo essa metáfora para a sala de aula de português, quero defender que é uma boa prática pedagógica trabalhar, por meio de uma aproximação intuitiva, com os textos produzidos pelos alunos, oferecendo a eles a oportunidade de ver seus textos da posição de leitores a partir de perguntas como, por exemplo: Está claro o parágrafo? O que poderíamos mudar para deixar mais claro? Ou menos repetitivo? Alguma construção ou palavra é pouco adequada à língua escrita? Como torná-la mais adequada?

Claro, haverá momentos para o estudo sistemático do que é próprio da língua escrita ou do que é possível na língua escrita. Serão momentos de reflexão ordenada sobre a língua. Mas, insisto, sempre precedidos de uma boa experiência intuitiva com a língua.

No estudo sistemático dos grandes temas normativos – concordância verbal e nominal, colocação pronominal, conjugação de verbos irregulares e regência verbal – temos de ter uma perspectiva mais realista. Ou seja, apesar de todas as dificuldades e conflitos que nos cercam, temos de trabalhar realisticamente com os usos correntes. Não cabem também atitudes puristas. Menos ainda cabem atitudes categóricas em todas as situações. É preciso não esquecer que a norma culta varia, dependendo do gênero e da modalidade oral ou escrita. Vamos, então, acolher essa variação na nossa prática de ensino.

Ao mesmo tempo, é preciso saber separar, nas descrições normativas desses fenômenos, o relevante do marginal ou ocasional. É preciso dar ênfase às regras gerais e chegar aos casos específicos num segundo momento. É muito importante explorar as facultatividades para que o aluno perceba que a norma culta não é uma camisa de força, mas há amplo espaço para uma circulação livre entre as possibilidades expressivas.

Num recente estudo de temas normativos para preparar a coleção didática *Escrever na Universidade*, que estou finalizando em coautoria com o Prof. Francisco Eduardo Vieira, da Universidade Federal da Paraíba, essas grandes balizas ficaram, de novo, muito evidentes. E trago alguns exemplos do que constatamos pela enésima vez.

Observamos, por exemplo, que 70% dos casos de concordância verbal arrolados nas gramáticas podem ser resolvidos pela regra geral de que o verbo concorda com o núcleo do sujeito em número e pessoa. Além disso, notamos que muitos desses casos admitem facultatividade, ou seja, mais de uma possibilidade de concordância. Apenas 30% envolvem estruturas específicas que pedem certa atenção. Ainda assim, várias dessas estruturas são muito marginais, de uso muito raro ou ocasional. Não é o caso, portanto, de insistir nelas nos momentos iniciais da sistematização.

O mesmo ocorre com a colocação pronominal. Este tem sido um tema infernal do ensino da norma culta. Listas e listas intermináveis de regras. E, no entanto, se assumirmos a próclise como regra geral, cobrimos a maioria absoluta dos casos com uma única regra. Cabe algum estudo específico de pouquíssimos casos de ênclise obrigatória e um caso de ênclise proibida (qual seja, com as formas do particípio do verbo). E a mesóclise é caso marginalíssimo e pode ficar para os momentos finais do trabalho sistemático.

Por fim, a regência verbal, que é, no mais das vezes, apresentada nas gramáticas como casos de construções obrigatórias, admite também alto grau de variabilidade. É muito triste ver o que é variável, o que é possível, ser tratado como categórico, limitando as possibilidades expressivas dos alunos.

Para a nossa coleção didática, levantamos, nas principais gramáticas normativa, uma amostra de 200 verbos. Ao fazer o cotejo dessa lista de 200 verbos com os quatro instrumentos normativos de maior prestígio entre nós sobre regência verbal – o Dicionário do Francisco Fernandes, o livro do Antenor Nascentes, o Dicionário do Celso Luft e o do Francisco da Silva Borba –, essa variabilidade ficou claríssima para nós. Mais ainda, ficou claríssimo que as condenações da tradição a determinados usos não têm efetiva sustentação nem nos dados de uso, nem sequer, muitas vezes, nos principais instrumentos normativos.

Há nisso um tremendo paradoxo que mostra bem as dificuldades enfrentadas por nós, professores de português, no ensino da norma culta: os instrumentos normativos são, em geral, mais flexíveis do que o discurso categórico e condenatório que prevalece em determinadas gramáticas e livros didáticos, na mídia, no trabalho dos revisores, nos consultórios gramaticais, nas diretrizes para provas de concurso e para exames de escolaridade.

A melhor cultura filológica e linguística de língua portuguesa no Brasil, apesar de, algumas vezes, se mover com certa timidez ou ambiguidade e, mesmo, com certas contradições, tem, claramente, se afastado, em boa medida, da prescrição cega e da proscricção categórica.

Desse modo, não há razão que justifique um discurso curto e estreito a propósito da regência verbal, porque se trata de um fenômeno extensamente variável. Não há também qualquer razão para insistirmos em condenações de usos correntes no discurso jornalístico e acadêmico (porque tais condenações são, no fundo, arbitrarias). E menos razão há ainda para não reconhecermos os usos formais correntes como legítimos e próprios da norma culta brasileira contemporânea.

8. Concluindo

Claro, o campo da normatividade é bastante minado pela cultura do erro, pelo pseudopurismo, pelo discurso categórico. Andar nele dá trabalho. Simplesmente repetir os anacronismos e as confusões da tradição não faz sentido para nós que queremos assumir uma cultura linguística positiva. Somos, então, desafiados a realizar um trabalho coletivo para ordenar adequadamente o trato dos fenômenos normativos. E para viabilizar esse trabalho coletivo, Congressos como este III CONVALLE são fundamentais.

De qualquer forma, isso tudo pressupõe que estejamos sociolinguisticamente bem informados; estejamos de coração aberto à variação; e saibamos aproximar os alunos da norma culta por um trato pedagógico primeiro intuitivo e só depois sistemático.

Espero ter conseguido demonstrar a vocês que é possível e desejável ensinar a norma culta numa boa. Muito obrigado pela atenção.

Referências

BORBA, F. da S. (Coord.). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

FERNANDES, F. *Dicionário de verbos e regimes*. 44^a ed. São Paulo: Editora Globo, 2003 [1940].

- LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. 8ª ed. 9ª impr. São Paulo: Ática, 2006 [1987].
- MARTINS Filho, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. 3.ed. rev. e amp. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.
- NASCENTES, A. *O problema da regência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1960 [1944].
- QUINTILIANO, Marcos Fábio. *Instituição oratória*. Tradução e notas: Bruno Fregni Bassetto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- _____. *Escrever na universidade: texto e discurso*. São Paulo: Parábola, 2019.
- _____. *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.
- _____. *Escrever na universidade: gramática da subordinação e da norma de referência*. São Paulo: Parábola, 2021.
- _____. *Escrever na universidade: gramática da norma de referência*. São Paulo: Parábola, 2022.
- _____. *Gramática da escrita formal do português brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Parábola (a sair).

Capítulo 2

Letramentos sociais em comunidades quilombolas: estado da arte das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* nos anos de 2000 a 2024

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
(UFPI)

Catarina De Sena Sirqueira Mendes
(UFPI)

Apresentação

Este trabalho faz um levantamento das pesquisas de pós-graduação no campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) em quilombos brasileiros. Para a coleta de dados, foi feito um levantamento de pesquisas na pós-graduação brasileira sobre letramentos sociais (múltiplos letramentos, NEL) em comunidades quilombolas no Brasil, realizadas no período de 01 de janeiro de 2000 a 02 de novembro de 2024. Como resultado, foi obtido um total de 24 teses e dissertações a serem estudadas neste trabalho, organizadas por ano. Esta etapa foi feita por meio de um estado da arte ou estado do conhecimento e comprovou que grande parte das teses e dissertações aborda os dados numa perspectiva do letramento escolar, o que demonstra que os esforços nos estudos dos letramentos se concentram em avaliar o que as pessoas compreendem acerca de textos escritos, excluindo o fato de que os sujeitos dão diferentes usos para a escrita em contextos históricos e culturais diversos.

Considerações iniciais

O letramento formal foi posto em maior evidência, nos estudos linguísticos, atribuindo-lhe maior valor, em detrimento das práticas que não perpassam o chão da escola. Por isso, para Roxane Rojo (2012), devemos superar o letramento escolar como único, uma vez

que ele investe apenas em habilidades de leitura e escrita, com um caráter instrumentalizador.

Por isso, para este trabalho, escolhemos a abordagem dos letramentos sociais, fazendo um breve levantamento histórico dessa corrente de estudo, que iniciou na década de 1980, com os trabalhos de pesquisadores como Shirley B. Heath e Brian V. Street. Este argumenta que os usos da escrita variam significativamente de acordo com o contexto sociocultural, refletindo as histórias e as estruturas de poder subjacentes. Importante mencionar que esta abordagem tem ganhado destaque, especialmente nos últimos anos, e despertou o interesse de muitos estudiosos no Brasil e em outras partes do mundo para pesquisas em torno desses outros usos da língua. Inclusive, tomamos como base, neste trabalho, as pesquisas de Street, principalmente, para dar sustentação à discussão teórica empreendida. Também nos debruçamos sobre os estudos de pesquisadores brasileiros que empreenderam seus esforços no campo dos Letramentos e de Linguística, tais como Kleiman (1995), Lopes (2004), Mortatti (2004), Teixeira e Costa (2024), Bortoni-Ricardo, (2004), etc.

Acerca de trazermos para a pesquisa a temática dos letramentos sociais em comunidades quilombolas, compreendemos que, desde o processo da colonização, o Brasil é composto por uma multiplicidade cultural, mas muitas dessas populações ficaram à margem de tecnologias básicas como a alfabetização. Conseqüentemente, esses povos encontraram na tradição da cultura oral uma possibilidade de disseminação e conservação das suas culturas. Esse modo de saber foi negligenciado pelas ciências humanas durante muitas décadas, quadro este que começou a mudar a partir de pesquisas na área de linguagens, tendo na etnografia uma possibilidade de estudo.

Dentre essas comunidades alheias à escrita, encontram-se as remanescentes de quilombos. Por séculos, os negros foram impedidos de adentrar a escola. Inclusive, no Brasil, essa realidade foi bastante visível até o século XX. Por conta disso, esse estudo insere-se na temática dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), letramentos sociais, e por vezes também fazendo menção aos múltiplos letramentos. Todos os conceitos se entrecruzam e se complementam.

Esta etapa foi feita por meio de um estado da arte ou estado do conhecimento, que segundo Soares e Maciel (2000) é uma proposta metodológica mais profunda que um levantamento bibliográfico, pois enquanto o estado do conhecimento se concentra em um setor

específico das publicações sobre um tema, oferecendo uma análise mais restrita e focalizada, a revisão da literatura pode ser mais abrangente, abordando uma gama mais ampla de trabalhos em diversas áreas e discussões.

Conforme os autores citados, o estado da arte garante uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento existente sobre um determinado tema. Ao delinear os aspectos valorizados e os referenciais teóricos que têm sido utilizados nas pesquisas recentes, esse tipo de estudo pode fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de novas investigações e para a integração dos resultados de estudos anteriores.

Neste artigo, procuramos destacar que, apesar dos consideráveis esforços dedicados aos letramentos sociais, conforme delineados pelos Novos Estudos do Letramento, existe uma lacuna significativa de estudos sobre letramentos sociais em comunidades quilombolas, que ainda carecem de uma análise científica mais aprofundada de suas práticas sociais relacionadas à língua no âmbito da pós-graduação brasileira.

1. Os Novos Estudos do Letramento (NEL): práticas de letramento moldadas por contextos sociais, culturais e políticos

Conforme Lopes (2004), a escrita é muito mais do que apenas uma forma de usar a língua; é uma variedade linguística com sua própria complexidade e prestígio, que adquiriu importância devido a uma variedade de fatores sociais, culturais e históricos.

No entanto, é importante reconhecer que as práticas de escrita variam amplamente entre diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos. O prestígio associado à escrita muitas vezes é influenciado por normas e valores específicos de determinadas comunidades ou grupos sociais. Portanto, é essencial adotar uma abordagem sensível e inclusiva para entender e valorizar as diferentes formas de escrita e de uso da língua. Nesse contexto, surgem os Novos Estudos do Letramento (NEL).

Os Novos Estudos de Letramento representam uma abordagem inovadora no estudo da escrita, destacando sua natureza social e cultural, bem como suas implicações individuais e sociais. Iniciados na década de 1980, esses estudos foram impulsionados por trabalhos fundamentais de pesquisadores como Shirley B. Heath e Brian V.

Street, que questionaram conceitos previamente estabelecidos sobre a escrita.

Antes desses estudos, a escrita era frequentemente vista como uma tecnologia neutra, desconsiderando-se seu contexto social. Além disso, era percebida como um sistema de representação gráfica com qualidades intrínsecas capazes de promover o desenvolvimento cultural e cognitivo das pessoas. Street propôs uma nova abordagem, argumentando que a escrita não pode ser considerada neutra, pois está profundamente ligada às estruturas de poder da sociedade. Seu modelo ideológico de letramento reconhece que os usos da escrita estão relacionados ao questionamento ou reforço de valores e ideologias presentes nas relações de poder (Lopes, 2004).

Street argumenta que os usos da escrita variam significativamente de acordo com o contexto sociocultural, refletindo as histórias e as estruturas de poder subjacentes. Essa abordagem tem ganhado destaque, especialmente nos últimos anos, e despertou o interesse de muitos estudiosos no Brasil e em outras partes do mundo.

Os Novos Estudos de Letramento têm contribuído para uma compreensão mais profunda dos complexos papéis que a escrita desempenha na sociedade, levando em conta sua relação com o poder, a cultura e a identidade. Essa abordagem amplia nosso entendimento sobre como as práticas de escrita moldam e são moldadas pelas dinâmicas sociais, oferecendo insights importantes para áreas como educação, linguística, antropologia e sociologia.

Os NEL trouxeram outros olhares sobre a natureza do letramento. Esta nova concepção perpassa por diversas áreas do conhecimento, como a sociolinguística, a educação, a psicologia e a antropologia, que partem de estudos com uma abordagem etnográfica e sociocultural do letramento. A partir dessa perspectiva, tanto a escrita quanto a leitura passaram a ser consideradas elementos ligados à cultura, que possui, dentre outros aspectos, o vínculo com questões ideológicas, políticas e de poder.

Conforme Mortatti (2004), a palavra letramento começou a ganhar espaço e a ser inserida em pesquisas acadêmicas no Brasil a partir da década de 1980. O termo teria, portanto, uma estrita ligação entre exigências sociais e competências individuais. Isso quer dizer que os níveis de letramentos em uma sociedade podem variar de acordo com a cultura e, dentro dela, variar conforme a época.

Rojó (2012), ao recorrer aos estudos de Street, destaca que o letramento pode ser dividido em dois enfoques: um que vê o letramento independente do contexto social, autônomo; outro que, partindo de questões ideológicas, percebe as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, o que permite o reconhecimento da variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos mais diversos contextos.

Quanto aos pesquisadores que defendem um letramento oriundo de práticas sociais, está Street (2014). Para ele, esse tipo de letramento, além de englobar elementos mais técnicos e individuais, pode ser inserido nas práticas discursivas com questões culturais, com as identidades de determinados grupos sociais, englobando questões identitárias como crenças e valores.

A expressão Letramentos sociais se refere à compreensão de que a leitura e a escrita estão inseridas em contextos sociais específicos e são moldadas por fatores culturais, sociais e históricos. Também porque foca nas práticas de leitura e escrita como atividades socialmente situadas e culturalmente moldadas; enfatiza que a compreensão e a utilização da leitura e da escrita estão intrinsecamente ligadas aos contextos sociais em que ocorrem; reconhece que as normas, valores e expectativas sociais desempenham um papel crucial na forma como a leitura e a escrita são praticadas e interpretadas.

Importante mencionar que o conceito ganhou força com os estudos de Brian Street, que contribuiu significativamente para a compreensão do letramento além da simples habilidade de ler e escrever e que destaca a diversidade de práticas de letramento em diferentes contextos sociais e culturais.

Conforme Teixeira e Costa (2024), Street é reconhecido como um dos principais estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, tendo feito uma contribuição significativa ao campo ao desenvolver as noções de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. No modelo autônomo, conforme descrito pelo autor, há uma visão da língua desvinculada de sua realidade social, na qual a aquisição do código escrito é vista como universal e atribuída às habilidades individuais, elevando os sujeitos a níveis civilizatórios considerados "superiores".

Já o modelo ideológico de letramento nega a divisão oralidade versus escrita e concebe as práticas de letramento como constructos em que a relação escrita-leitura e estruturas culturais, ideológicas é

indissociável. Nesse sentido, Street afirma que uma mudança crucial foi a rejeição, por diversos autores, da visão predominante do letramento como uma habilidade neutra e técnica. Em vez disso, o letramento é concebido como uma prática ideológica, envolvida em dinâmicas de poder e imersa em significados e práticas culturais específicas.

Street (2014) enfatiza que o letramento não é uma habilidade neutra, mas sim uma prática social que é moldada pelos contextos culturais e sociais. Ele destaca a importância de entender como o letramento é incorporado em diferentes interações sociais. O autor argumenta que o letramento não é apenas uma habilidade técnica de ler e escrever, mas uma prática social embutida nas interações e atividades cotidianas das pessoas. Ele destaca que a leitura e a escrita ocorrem em contextos sociais específicos.

Ao dizer que o letramento não é uma habilidade neutra, Street (2014) está enfatizando que o ato de ler e escrever não é desprovido de significado social ou cultural. Cada ato de letramento é inspirado por valores, crenças e normas sociais. A ideia central é que as práticas de letramento são moldadas pelos contextos culturais e sociais nos quais ocorrem. Isso inclui as normas da comunidade, as expectativas sociais, as relações de poder e as dinâmicas culturais que influenciam como as pessoas leem, escrevem e interpretam textos.

Outro aspecto importante na perspectiva de Street (2014) é que cada comunidade tem suas próprias práticas de letramento que refletem sua cultura única. O letramento, portanto, é culturalmente situado e varia significativamente entre diferentes grupos sociais. Essa concepção está alinhada com as teorias sociais do letramento, que argumentam que as habilidades de leitura e escrita são inseparáveis dos contextos sociais e culturais nos quais são utilizadas.

Como visto, Street amplia a definição de letramento para além das habilidades básicas de ler e escrever. Ele considera uma variedade de práticas de letramento, incluindo aquelas associadas à mídia, tecnologia e outras formas de comunicação. Ademais, as culturas têm diferentes práticas de letramento e que é crucial levar em conta essas diferenças ao avaliar e ensinar letramento. Ele destaca como as práticas de letramento são enraizadas nas culturas locais.

Um ponto relevante nos estudos de Street (2014) é que ele defende uma abordagem etnográfica para estudar práticas de letramento. Isso implica participação nas comunidades, observação participante e compreensão profunda das práticas de letramento em

seus contextos naturais – inclusive, recorreremos a esta técnica para nosso estudo.

Como visto, Street (2014) propõe uma abordagem sociocultural e antropológica para o estudo dos letramentos, enfatizando a importância de entender o contexto social em que ocorrem as práticas de leitura e escrita, criticando a visão tradicional de letramento, muitas vezes chamada de "modelo autônomo", que se concentra apenas nas habilidades individuais de leitura e escrita.

Em resumo, Street contribui significativamente para a compreensão dos letramentos sociais, destacando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e culturalmente sensível para entender as práticas de leitura e escrita nas sociedades contemporâneas.

Na mesma linha de pensamentos de Street (2014), Ames (2004) aborda alguns pontos relevantes nos estudos do letramento, como a existência de múltiplos letramentos associados a diferentes domínios; a compreensão dos letramentos em seus devidos contextos, sejam eles políticos, histórico, cultural ou sociais; e a ligação da continuidade entre o oral e o escrito.

Em pesquisas sobre essa temática, Heath (1982) apresenta a possibilidade de trabalhar com o Letramento como Prática Social, a partir de um estudo etnográfico, identificando que o letramento está incorporado no contexto cultural em três comunidades tradicionais dos Estados Unidos. Segundo a autora, a dicotomia entre a escrita e a leitura possui pouca ou nenhuma validade e aponta ainda que “cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento nos eventos de letramento” (Heath, 2004, p. 145). Conforme a autora mencionada anteriormente, as crianças adquirem a leitura e o letramento de acordo com o conhecimento partilhado em sua comunidade. Chamamos a atenção para o fato de que essa premissa não pode ser negligenciada.

Estes fatos podem ser estudados a partir da etnografia, pois compreende padrões interculturais dos usos da escrita e da oralidade, e também dos caminhos trilhados para se obter o que propõe a Sociolinguística, ou seja, a competência comunicativa (Bortoni-Ricardo, 2004), por meio de uma consciência linguística que atenda às necessidades do indivíduo.

Portanto, nessa conjuntura, entendemos que, a partir dessa abordagem, pode-se compreender a natureza social e cultural do letramento, além da diversidade de práticas letradas, em que o

letramento é representado como um conjunto de práticas culturais e sociais que podem se desenvolver em contextos diversos. Assim, partimos do pressuposto de que os Novos Estudos do Letramento (NEL) englobam não apenas questões individuais, como habilidades e competências, mas também as ligadas aos papéis sociais do grupo ao qual as pessoas exercem em determinadas comunidades, revelando questões identitárias, de poder, crenças e valores.

Kleiman (1995, p. 19) defende que o letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita”, sem fazer distinção entre sujeitos escolarizados e não escolarizados, entre analfabetos e não analfabetos, além de avaliar nas mais variadas esferas sociais as condições de contato com a escrita, de maneira que, o que determinará o nível ou grau de letramento são as formas como se utiliza “o conhecimento sobre a escrita”.

Quanto aos tipos, conforme Street (2014), o letramento autônomo é relacionado à prática escolar e, conseqüentemente, que a instituição escolar é a principal agência de letramento neste modelo, considerando a escrita, muitas vezes, longe do contexto, utilizada em um processo chamado por ele de pedagogização do letramento. Street (2014, p. 96) conceitua o letramento autônomo “[...] em termos estratégicos, tratando-o como independente do contexto social”. Neste sentido, o autor pensa no letramento autônomo como um conjunto de habilidades neutras e universais. Tal premissa é confrontada por Bakhtin e Volochinov (1995), ao defenderem que não há neutralidade no efetivo uso da linguagem e que, seja o letramento autônomo ou ideológico, ele necessariamente trabalha com a interação e uma força nas vozes dos interlocutores, de maneira que ocorra o sentido e o dialogismo dos discursos.

Os estudos de Street (2014) apontam para a existência de uma multiplicidade de letramentos, em que usos e significados dessas práticas estão ligados aos contextos culturais específicos, abarcando uma diversidade de produções escritas e de leituras geradas por pessoas com diferentes conhecimentos culturais, tendo como perspectiva a finalidade e os seus respectivos usos.

Com isso, percebe-se que o modelo letramento ideológico destaca a existência de diversos letramentos, uma vez que se relacionam a conceitos construídos pelas pessoas sobre as suas maneiras de ver, interagir e ser no mundo, a partir dos diversos contextos socioculturais, ou seja, dos lugares de fala, vivência e existência de cada indivíduo. Na visão de Kleiman (1995), o modelo

ideológico não se trata da negação de outros modelos, mas do reconhecimento de que o letramento não se explica apenas de uma forma. Segundo ela, a interdependência entre as modalidades deve ser considerada, uma vez que a escrita interage com outras estruturas presentes na sociedade, variando conforme as práticas de cada grupo social, ou instituição de acordo com os papéis que sujeitos desempenham.

Enfim, o letramento ideológico é percebido como uma concepção ampla e alternativa de letramento, que aceita os usos da escrita e da linguagem como práticas sociais e que se desdobram para além do espaço escolar, principalmente em relação ao sujeito e ao código linguístico. Corroborando a assertiva, percebe-se que as práticas de letramento ideológico não seguem um rigor metodológico, pois consideram as interações do sujeito com os mais variados suportes de leitura e de escrita, que podem ocorrer de maneira distinta além do ato de escrever.

Percebe-se, com isso, que um enfoque autônomo pressupõe que o próprio contato com a escrita faria com que o indivíduo se apropriasse de níveis, cada vez maiores, de letramento. No caso do enfoque ideológico, há o reconhecimento da indissociabilidade entre letramento e as estruturas sociais, compreendendo sua ligação com práticas de leitura e escrita nos mais variados contextos sociais nos quais elas podem se apresentar. Este último reconhece, então, os letramentos múltiplos, outro conceito importante para esta pesquisa.

2. Resultados

Este estado da arte acerca dos letramentos múltiplos ou sociais em comunidades quilombolas foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Como critérios de inclusão foi delimitado o período de 01 de janeiro de 2000 a 02 de novembro de 2024, compreendendo, assim, 24 (vinte e quatro) anos em que possíveis pesquisas sobre a temática possam ter sido realizadas.

No quadro abaixo, são especificadas as palavras-chaves utilizadas como critério de inclusão e a quantidade de resultados obtidos após a busca:

Figura 1 - número geral de pesquisas registrados na plataforma CAPES acerca de letramentos entre 2000 e 2024

Termo de busca	Quantidade de pesquisas	Quantidade por categoria	Anos
Letramento(s)	10833	Doutorado (1416) Doutorado Profissional (1) Mestrado (4183) Mestrado Profissional (5199) Profissionalizante (34)	2000 (26) 2001 (36) 2002 (59) 2004 (90) 2006 (128) 2007 (155) 2008 (168) 2009 (207) 2010 (209) 2011 (245) 2012 (247) 2013 (256) 2014 (331) 2015 (1045) 2016 (978) 2017 (581) 2018 (1047) 2019 (1131) 2020 (1082) 2021 (1115) 2022 (612) 2023 (1085)
Letramentos múltiplos	129	Doutorado (29) Mestrado (90) Mestrado Profissional (9) Profissionalizante (1)	2000 (1) 2002 (1) 2004 (5) 2006 (6) 2007 (4) 2008 (7) 2009 (9) 2010 (10) 2011 (13) 2012 (6) 2013 (5) 2014 (2) 2015 (10) 2016 (6) 2017 (2) 2018 (10) 2019 (6) 2020 (7) 2021 (6) 2022 (8) 2023 (5)
Letramentos sociais	630	Doutorado (131) Doutorado Profissional (1) Mestrado (454) Mestrado Profissional (34) Profissionalizante (5)	2000 (7) 2001 (7) 2002 (18) 2004 (27) 2005 (5) 2006 (32) 2007 (40) 2008 (54) 2009 (61) 2010 (60) 2011 (60) 2012 (67) 2013 (12) 2014 (8) 2015 (6) 2016 (15) 2017 (14) 2018 (17) 2019 (23) 2020 (22) 2021 (29) 2022 (20)

Fonte: a autora, com base em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> (2024)

Após refinar a busca, optamos por incluir apenas os seguintes descritores: letramentos múltiplos em comunidades quilombolas; letramentos em comunidades quilombolas; Letramentos quilombo; Letramentos sociais em quilombo(s); práticas culturais e letramentos em comunidades tradicionais. Após esta etapa, fizemos uma varredura de pesquisas iguais que pudessem ter sido mapeadas dentro de palavras chaves diferentes, chegando a um total de 24 teses e dissertações a serem estudadas neste trabalho, organizadas por ano.

No ano de 2024 não encontramos nenhum estudo com o descritor “letramento(s)”. Como acreditávamos que poderia ser algum erro no sistema ou ainda não ter sido alimentada a plataforma com os estudos do referido ano, testamos a plataforma em busca de estudos com descritores aleatórios, o que resultou em inúmeros estudos no ano de 2024, o que aponta que não há erro falha no sistema. O que há, possivelmente, é um redução drástica de estudos defendidos no ano de 2024, a nível de mestrado e doutorado, acerca dos letramentos.

Importante ressaltar que, em todas as pesquisas, a análise partiu da leitura dos resumos. No entanto, em alguns, nos quais não conseguimos mapear alguns aspectos importantes, foi necessária a leitura do capítulo de metodologia e de análise de dados e resultados, a fim de sanar dúvidas, por exemplo, as relacionadas a tipos e abordagens de estudo. Importante destacar que, mesmo tendo partido de buscas no ano de 2000, foi encontrado o primeiro estudo sobre letramentos em quilombos apenas no ano de 2009. Acerca do resultado da busca em pesquisas de doutorado ter totalizado 7 (sete) estudos, apenas foram contabilizados, já que uma tese apareceu nos resultados de dois descritores diferentes.

De 10.833 (dez mil oitocentos e trinta e três) pesquisas com a temática “letramento(s)” desenvolvidas em mestrados e doutorados, apenas 24 (vinte e quatro) foram realizadas em/com comunidades quilombolas, o que corresponde a aproximadamente 0,2% dos estudos, e a maioria voltada ao letramento escolar, o que aponta uma lacuna nesse campo de estudo, especialmente no doutorado.

Acerca dos estudos mapeados, a pesquisa (1) (Figueiredo, 2009) propôs a analisar as histórias de leitores quilombolas em Coqueiros, uma comunidade remanescente de quilombo na região de Mirangaba, Bahia. A pesquisa foca em entender as relações complexas entre leitura, memória e formação de identidades na comunidade quilombola de Coqueiros. A comunidade é descrita como remanescente de quilombo, sugerindo uma ligação histórica com a resistência contra a escravidão. O estudo é de natureza etnográfica, utilizando abordagens fenomenológicas, etnopesquisa crítica e história oral. As entrevistas, chamadas de “trajetórias de vida”, são destacadas como a principal ferramenta para coletar dados empíricos.

Ainda acerca da pesquisa (1), a análise dos dados foi conduzida usando os pressupostos da Análise de Discurso. A leitura do quilombo é destacada como uma compreensão da história e da situação contemporânea da comunidade. A leitura em si é examinada, com ênfase em determinantes teóricos, especialmente aqueles relacionados aos aspectos sociais, culturais e políticos. A leitura do quilombo de Coqueiros é explorada como uma ação intrinsecamente ligada às práticas de apoderamento da escrita, em uma comunidade em que a tradição oral é dominante na construção de conhecimentos e identidades. Os resultados indicam que os habitantes de Coqueiros estão engajados na leitura e ressignificação de sua própria realidade

ancestral, impulsionados pelo autorreconhecimento. Há um movimento de valorização da ancestralidade africana, contribuindo para uma autoestima positiva na comunidade. As identidades estão sendo moldadas em um "entre-lugar", potencializando novas representações e caracterizando o quilombo como um "lugar aprendente" que também desempenha um papel educativo.

O estudo (2) (Sito, 2010) apresenta uma análise profunda das práticas de letramento dentro de uma comunidade quilombola no litoral gaúcho, em relação ao envolvimento com o poder público, especialmente no contexto da legislação sobre terras quilombolas, conforme estabelecido pelo artigo 68 da ADCT/CF de 1988. Os moradores dessa comunidade, para garantir o reconhecimento de suas terras, tiveram que se envolver em interações burocráticas com agentes do Estado, o que implicou em mudanças significativas em suas práticas de letramento, exigindo, por exemplo, a escrita de atas.

A pesquisa citada adota uma abordagem crítica e transdisciplinar da Linguística Aplicada, embasada nos estudos de letramento, na visão dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin e na perspectiva analítica da Sociolinguística Interacional. Essa abordagem social e etnográfica considera os usos sociais da escrita como práticas situadas, revelando as dinâmicas de poder presentes nas diferentes formas de letramento analisadas. A análise revelou que as estratégias discursivas adotadas para interagir com o Estado provocaram mudanças nos suportes e gêneros das práticas de letramento vernaculares da comunidade. Por exemplo, os "caderninhos", anteriormente utilizados para registrar gêneros discursivos do cotidiano local, passaram a incluir gêneros da esfera de luta quilombola. As atas, um gênero inserido em resposta às exigências do diálogo com o Estado, tornaram-se parte integrante das práticas de letramento da comunidade.

Além disso, durante os encontros institucionais, as lideranças quilombolas desenvolveram estratégias de escrita para lidar com os conflitos nessas zonas de contato, em que buscavam dialogar com o Estado em defesa de seus direitos, muitas vezes ignorados. Essas estratégias evidenciam a adaptação e a resistência da comunidade frente aos desafios impostos pelo sistema burocrático.

O estudo (3) (Soares, 2012) objetivou investigar os usos sociais da leitura e da escrita por pessoas com pouca escolarização na comunidade quilombola de Vila Nova, localizada no distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras, no Alto Vale do Jequitinhonha/MG. O

objetivo era compreender as significações atribuídas por essas pessoas às práticas relacionadas à linguagem escrita.

Para conduzir o estudo, foi adotada uma abordagem etnográfica, que incluiu observações de episódios, anotações de campo e entrevistas. Esses métodos permitiram coletar dados que possibilitaram compreender as estratégias utilizadas por esses sujeitos diante de situações que exigem o uso da escrita. A pesquisa baseou-se nos New Literacy Studies (NLS) – linha também adotada nesta tese –, um campo de estudos que enfatiza a perspectiva social do letramento. Autores como Street, Heath, Kleiman e Soares foram referências teóricas importantes para a análise dos dados, que revelaram que a escrita assume significados diversos para os sujeitos da pesquisa, dependendo do contexto e das instituições em que ela está inserida.

Por exemplo, a escrita pode ter uma função administrativa, como no registro em um caderno de fluxo de caixa, ou pode estar presente como parte da decoração em espaços religiosos nas casas da comunidade. Essas análises demonstram a complexidade das práticas de letramento em contextos específicos, evidenciando como a escrita é adaptada e reinterpretada pelos sujeitos conforme as demandas e os significados atribuídos por suas comunidades.

A pesquisa (4) (Pereira, 2012) aborda a Etnomatemática, e como ela contribui para as diferentes sociedades e comunidades utilizam conceitos matemáticos em suas atividades cotidianas, desde a organização social até práticas econômicas e rituais culturais. Essa abordagem amplia nossa compreensão da matemática além dos contextos acadêmicos tradicionais e reconhece a matemática como uma parte integrante da vida e da cultura humana. Além disso, a Etnomatemática desafia a visão eurocêntrica predominante na educação matemática, que muitas vezes desconsidera os conhecimentos matemáticos desenvolvidos por culturas não ocidentais.

A pesquisa (5) (Melo, 2012) está mais voltada ao campo da escolaridade e sua influência na fala, analisando como os falantes das comunidades de Barra e Bananal-BA, povoados constituídos por uma população afrodescendente advinda de antigos quilombos, formam estruturas de tópico no português brasileiro, com o objetivo de caracterizar essas construções e suas motivações de uso. A pesquisa também busca confirmar a relevância da variável escolaridade no surgimento de sentenças de topicalização em comunidades de

oralidade. Para a análise quantitativa dos dados, foi utilizado o pacote de programas GOLDVARB X, uma ferramenta fundamental para o processamento da análise multivariacional no âmbito da sociolinguística quantitativa laboviana. Os resultados indicam que os falantes com menor grau de escolaridade tendem a empregar mais topicalizações do que aqueles com mais tempo de letramento, sugerindo que a escolarização inibe a topicalização.

Em (6) (Camargo, 2012), há um estudo etnográfico em uma sala de aula de inglês (L.I), que propõe compreender como as questões de raça e etnia e a forma como são abordadas nas aulas de L.I em uma escola pública localizada no Distrito de Entre Rios, composto por cinco colônias suábias, na cidade de Guarapuava-PR. Foram observados alunos que vivem na periferia do Distrito, em comunidades rurais e chácaras entre os municípios de Guarapuava e Pinhão, e também que vivem na Comunidade Invernada Paiol de Telha, um assentamento quilombola, localizado na Colônia Socorro. Os resultados indicam que as questões de identidade estão marcadas pela noção de territorialidade e classe social, devido à identidade hegemônica alemã na região, o que resulta no esquecimento e desvalorização das outras etnias (brasileiros e quilombolas) presentes no território. A pesquisa ressalta a necessidade de formação continuada dos professores de língua inglesa para o tratamento das questões étnico-raciais nas aulas, uma vez que os dados indicaram que essas questões não estavam sendo trabalhadas adequadamente na escola em questão.

Campos (2013), em sua pesquisa (7), apresentou um estudo sobre a comunidade quilombola do Taquaral, localizada em Três Corações-MG. Devido ao isolamento geográfico em relação ao meio urbano, os moradores dessa comunidade têm dificuldade de acesso à escolarização formal, o que resulta em um quadro em que muitos não têm domínio da "norma culta" da língua portuguesa, fundamental para as práticas sociais que envolvem a escrita. A pesquisa demonstrou que, apesar disso, a escola na comunidade desempenha um papel importante na disseminação de práticas de letramento autônomo e ideológico. No espaço físico e cotidiano da escola, ocorrem práticas de letramento cultural, envolvendo história, cultura negra, religiosidade e autoafirmação quilombola. A pesquisa evidencia o letramento religioso presente nas atividades culturais da escola, além das práticas de letramento relacionadas à igreja e seus ritos litúrgicos. Também foram identificadas práticas de letramento

emergentes devido à mobilização e instituição da associação de moradores, que demandaram o contato direto da comunidade com práticas letradas e estimularam a ocorrência de outros eventos de letramentos comunitários (Campos, 2013).

Santos (2014), na pesquisa (8), apresenta um estudo de abordagem qualitativa e vertente etnográfica, inspirado nos Novos Estudos do Letramento (NEL), que tem como objetivo estudar o processo de inserção de alunos de uma escola rural, situada em uma comunidade remanescente de quilombolas, Quilombo Mesquita, município de Cidade Ocidental-GO, em práticas e eventos de letramento. O intuito é analisar a inter-relação entre o letramento escolar e as práticas sociais de uso da leitura e da escrita relacionadas aos múltiplos letramentos que circulam socialmente. Para constituir o corpus da pesquisa e desvelar os significados da realidade social em estudo, Santos (2014) adotou procedimentos etnográficos de geração de dados, como observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, registros audiovisuais, registros fotográficos e coleta de documentos institucionais. Os resultados apontam para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e escrita processadas na escola e os letramentos vernaculares vinculados à realidade social dos alunos, destacando a importância de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada do letramento escolar.

O estudo (9) (Velloso, 2015) investigou as práticas de leitura e escrita no uso do computador e da internet em um Telecentro da comunidade quilombola de Paineiras, localizada ao norte de Minas Gerais/Brasil. O estudo observou aspectos como o letramento no contexto digital, os significados, os valores e as finalidades que os membros dessa comunidade atribuem ao uso dessas tecnologias, problematizando conceitos e ideias relacionados aos estudos sobre inclusão digital. A pesquisa situou-se no contexto das discussões sobre o impacto das novas tecnologias na vida dos indivíduos e as consequências culturais e sociais da disseminação desses recursos digitais na sociedade. A análise revelou como os alunos do curso de inclusão digital utilizam as novas tecnologias, seus significados associados às práticas de letramento locais e como suas práticas de leitura e escrita foram redirecionadas para práticas locais em função dos usos sociais. O estudo mostrou que a inclusão digital está mais relacionada à forma como os usuários se organizam e se envolvem em atividades usando computadores e internet

do que com o uso operacional da tecnologia como meio de inclusão digital (Velloso, 2015).

A pesquisa (10), de Gomes (2017), aborda o letramento de uma comunidade surda no Pernambuco, não abordando especificamente práticas sociais ligadas à escrita. Esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a identidade e memória de quilombo no Sítio Boa Vista, Afrânio/PE, em uma abordagem na perspectiva do letramento. O objetivo geral foi analisar como os integrantes do Quilombo Sítio Boa Vista se apropriam do discurso de reafirmação de sua identidade étnica, considerando a intermediação do letramento institucionalizado na consolidação desse processo identitário e na (re)definição da memória coletiva. Os resultados mostram que a identidade e a memória na comunidade quilombola pesquisada são construções simbólico-discursivas, não homogêneas, e constituem instrumentos para usufruir de direitos sociais e políticos e transformar a estrutura social injusta. Entre os idosos entrevistados, a memória da escravidão se manifesta na lembrança de referências ao passado feitas por ancestrais e na autoidentificação presente como trabalhadores braçais. As práticas culturais e padrões de comportamento da comunidade evidenciam a memória coletiva e a identidade quilombola (Gomes, 2017).

Já entre os mais jovens e letrados, prevalece a assimilação do discurso da pertença étnica, mediada por textos do saber institucionalizado que o Estado utiliza como mecanismos de significação nas interações com os quilombolas. Além disso, há a intervenção de uma jovem liderança em favor das demandas dos quilombos do município, rompendo com a condição de silenciamento vivenciada pela população negra local e brasileira (Gomes, 2017).

Em (11) (Sousa, 2019) desenvolveu um estudo baseado na história oral, em que percebeu que a literatura oral é parte integrante da região em que os entrevistados vivem, podendo, assim, reconhecer e valorizar os traços de cultura e memória local através da literatura produzida por meio de narrativas orais de membros quilombolas e da cidade de Araguatins. Semelhantemente a este, o estudo (12) (Santos, 2020) apresenta um trabalho de leitura literária em uma sala de aula do quinto ano em uma escola municipal de João Pessoa, localizada em um território quilombola na mesma cidade. Foram utilizadas adaptações livrescas de contos clássicos infantis como ferramenta para desenvolver a reflexão e a criticidade dos alunos. A escolha desses contos foi intencional, pois os personagens carregam uma

representação identitária negra forte, o que se relaciona com a composição majoritariamente negra e parda do corpo estudantil da escola. O objetivo foi fomentar reflexões sobre identidade, aceitação e superação dos desafios impostos pelo racismo.

Cruz (2020), na pesquisa (13), objetivou investigar eventos e práticas de letramento nas histórias de vida de idosas do perímetro da Comunidade Rural Quilombola de Tijuacu, distrito de Senhor do Bonfim – Bahia. Além disso, busca-se verificar edições voltadas à velhice e à memória, com o intuito de aprofundar a compreensão da temática e cumprir o requisito de pesquisa do laboratório de Edição de Texto do Pós-Crítica. O estudo consiste em uma abordagem qualitativa com base etnográfica, utilizando história oral, entrevista narrativa e observação participante.

Cruz (2020) mostrou como os estudos do letramento estão conectados à questão do poder, manifestando-se no preconceito cultural refletido na dicotomia entre fala e escrita. Nesse contexto, a escrita, considerada conhecimento correto, representa a perspectiva do dominador eurocêntrico, associada à racionalidade, ao progresso e à tecnologia. Essa visão é influenciada pelo modelo autônomo de letramento, amplamente difundido na educação, no meio acadêmico, nos órgãos educacionais e no padrão dos organismos internacionais, como a UNESCO. Por outro lado, a oralidade é muitas vezes considerada de forma equivocada como um conhecimento subalterno, ingênuo e desorganizado (Cruz, 2022).

Costa (2020), no estudo (14), abordou a importância da leitura literária de obras com temáticas afro-brasileiras para as discussões étnico-raciais e o empoderamento da cultura e identidade negra na escola. Os resultados mostraram que a leitura literária pode contribuir significativamente para incentivar o gosto pela leitura, promover reflexões sobre identidade e cultura negra, e fortalecer a população negra e comunidades tradicionais quilombolas. A pesquisa também destacou a importância de uma prática pedagógica que alie a leitura literária à fruição e reflexão, favorecendo a formação de sujeitos críticos e empoderados.

Bastos (2020), no estudo (15), abordou o processo de apropriação da informação digital em saúde pelos membros da comunidade remanescente quilombola do bairro Porto D'areia (SE). Contrariando a ideia equivocada de que essas comunidades têm pouco acesso às novas tecnologias e baixo letramento digital e de saúde, o estudo revelou que esses indivíduos buscam e consomem

informações de saúde na internet. Organizados em três categorias principais (motivos para a busca e consumo, estratégias de uso da tecnologia e da internet, e critérios para interpretação e tomada de decisão), os resultados destacaram as necessidades e limitações dos quilombolas do bairro Porto D'Areia (SE) em relação à busca de informações para o autocuidado. Concluiu-se que o acesso e o consumo de informações digitais em saúde permitem que eles enfrentem dificuldades relacionadas à saúde formal, compreendam informações médicas e tenham contato com uma variedade de conteúdos em diferentes temas, linguagens e formatos, muitas vezes com a orientação de outras pessoas.

Silva (2020), na pesquisa (16), visa desvelar a influência dos letramentos múltiplos na perpetuação cultural e preservação identitária da comunidade quilombola São Domingos, em Paracatu-MG. Os resultados mostraram a importância dos letramentos na preservação cultural e na perpetuação das comunidades, destacando a organização e conscientização dos moradores da comunidade São Domingos em comparação com outras comunidades visitadas. Como contribuição, o estudo visa fortalecer os estudos sobre letramentos e sociolinguística em comunidades quilombolas, estimulando o protagonismo emancipatório dos moradores em relação aos seus direitos e incentivando pesquisas futuras em comunidades marginais.

Santos (2020), no estudo (17), analisa as práticas de letramento em diferentes domínios sociais do Quilombo Mesquita, uma comunidade negra rural em Goiás, buscando compreender os usos e significados locais da escrita e outras formas de comunicação. Baseada nos Novos Estudos dos Letramentos e fundamentos dos Estudos Sociolinguísticos e Linguística Aplicada Crítica, a metodologia etnográfica foi utilizada, envolvendo diversos interlocutores da comunidade. A pesquisa revelou uma diversidade de práticas de letramento ligadas à cultura escrita, bem como diferentes usos, valores, crenças e comportamentos associados à leitura e escrita. Os eventos de letramento foram identificados em diversos contextos sociais e esferas discursivas da comunidade, como escola, igreja, associação, posto de saúde e comércios, mostrando que as práticas sociais e culturais do Quilombo Mesquita são permeadas por discursos de letramento dominantes, locais, vernaculares e de resistência. Conclui-se que o trabalho com projetos de letramentos, numa perspectiva crítica, sociocultural e sociolinguística, pode ser uma forma eficaz de difundir novas práticas de letramento na

comunidade, aproximando conhecimentos escolares e saberes comunitários. A pesquisa visa contribuir para o reconhecimento da diversidade de letramentos no Quilombo Mesquita e para as diferentes identidades e vozes sociais que surgem em contextos de luta e resistência.

Rosa (2021), no estudo (18), investiga os eventos de letramento desenvolvidos em uma escola quilombola, com base nas experiências de professores e líder comunitário, visando identificar e analisar as conexões entre as atividades de linguagem na escola e a realidade sociocultural do quilombo. A pesquisa incluiu entrevistas narrativas com professoras do ensino fundamental e com o líder da comunidade, abordando aspectos históricos, socioculturais, políticos e a percepção das relações entre a escola e os moradores locais. Os resultados destacam iniciativas isoladas das professoras em integrar os saberes quilombolas às atividades de letramento, ressaltando a necessidade de ações coordenadas e políticas públicas municipais para promover uma formação continuada dos docentes e uma maior integração entre a escola e a comunidade quilombola.

Em Silva (2021), na pesquisa (19), há o estudo no letramento escolar e literário, porém, identificando como esse tipo de atividade interfere na construção identitária do quilombo. Na dissertação, a autora investigou as práticas de letramento na Comunidade Quilombola Trigueiros, localizada em Vicência, Pernambuco. O estudo destacou a relevância de tornar visível a realidade das comunidades quilombolas, especialmente em um momento em que a população negra enfrenta desafios significativos. Os principais resultados apontaram para a existência de uma grande quantidade de quilombos organizados em Pernambuco, em constante luta por seus direitos, com destaque para as conquistas da comunidade de Trigueiros.

Na pesquisa (20), Nascimento (2022) aborda a relação entre os topônimos quilombolas, a cultura e o ensino. A análise dos motivos onomasiológicos por trás dos nomes das comunidades quilombolas do Tocantins oferecem insights valiosos sobre a história e a identidade dessas comunidades. Além disso, a proposta de um projeto de letramento que explore os estudos dos nomes das populações quilombolas pode enriquecer significativamente o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, ao incorporar aspectos linguísticos, etimológicos, geo-históricos, socioculturais e antropológicos. O estudo destaca a relevância do trabalho com a Toponímia no contexto do ensino, ao colocar o estudante como

protagonista no processo de ensino e aprendizagem, o que pode contribuir significativamente para a valorização da cultura quilombola e para a construção de uma educação mais inclusiva e plural.

Na pesquisa (21), de Franco (2022), há uma contribuição significativa para a compreensão da resistência e da construção de espaços de acolhimento no ciberespaço para a população negra no Brasil, em meio ao contexto de racismo estrutural. A ideia de "Ciberquilombismo" contida na pesquisa sugere uma analogia entre os espaços digitais e os quilombos históricos, como locais de resistência e preservação da cultura negra. O levantamento dos dados foi feito em perfis digitais, espaços que, nas redes sociais, têm desempenhado um papel importante na promoção da cultura e da identidade negra, além de serem locais de debate e troca de informações. Os objetivos do estudo, de verificar os elementos presentes nas publicações desses perfis e de analisar como essa interlocução contribui para o acolhimento e a resistência da população negra, são pertinentes e prometem trazer insights valiosos sobre a dinâmica desses espaços digitais. A utilização de ferramentas de análise de conteúdo e a análise do discurso à luz do quilombismo e da teoria racial crítica demonstram uma abordagem metodológica sólida e alinhada com os objetivos da pesquisa. Este não foi um estudo específico em comunidades quilombolas, mas trouxe a população negra, o que não descarta esse público, e analisou os dados à luz do quilombismo. Ademais, apareceu como resposta às buscas nos descritores do banco de dados da CAPES, por isso, incluímos em nosso estudo.

Em (22), Fiorini (2022) traz um estudo relevante para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita com gêneros multimodais, como a retextualização de crônicas. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa participante, envolvendo os estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública no Espírito Santo, é adequada para compreender como as práticas de leitura e escrita podem ser efetivamente trabalhadas em sala de aula. A utilização do gênero textual crônica como foco da pesquisa também é interessante, pois permite explorar as possibilidades dos multiletramentos e a recontextualização desse gênero. Os resultados preliminares que indicam a importância das retextualizações realizadas para o desenvolvimento das práticas em sala de aula são promissores. Isso sugere que as atividades propostas estão sendo eficazes na promoção de práticas exitosas de leitura e

escrita, contribuindo para a formação dos estudantes para novos conhecimentos e habilidades linguísticas.

Em (23), Azevedo (2023) reflete sobre as concepções e práticas de docentes envolvendo o letramento imagético, especialmente no contexto do meio ambiente e dos livros de Ciências. A escolha de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma comunidade quilombola na zona rural de Feira de Santana como lócus da pesquisa agrega um aspecto importante, pois permite investigar como essas questões são abordadas em um contexto específico, com suas próprias peculiaridades culturais e ambientais. A utilização da análise francesa do discurso, conforme proposta por Pêcheux, como metodologia para a análise dos dados coletados possibilita uma abordagem crítica das concepções e práticas dos docentes em relação ao letramento imagético e ao uso de imagens sobre meio ambiente nos livros de Ciências. Os resultados obtidos, que indicam a importância de um olhar crítico por parte dos docentes em relação às normas curriculares e políticas públicas nacionais, bem como o reconhecimento da contribuição da Universidade Estadual e das Secretarias de Educação e do Meio Ambiente do Município de Feira de Santana e da Associação Comunitária de Desenvolvimento de Candéal II para o fortalecimento cultural e socioambiental da comunidade, são muito relevantes.

Em (24), Azevedo (2023) aborda o letramento em escolas quilombolas, especialmente ao analisar a prática pedagógica de uma professora do 4^o ano de uma escola quilombola em Vitória da Conquista. A escolha da pesquisa etnográfica como metodologia é apropriada para investigar de forma detalhada os eventos de letramento presentes na prática da professora. Os resultados indicaram a importância de uma maior articulação entre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola e os eventos de letramento relacionados à realidade social dos alunos quilombolas. Esse resultado destaca a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e inclusiva no ensino, que leve em consideração a cultura e a realidade dos estudantes.

Como visto nas 24 pesquisas, grande parte delas aborda os dados numa perspectiva do letramento escolar, uma vez que a escola é tida como instituição formal de letramento. Isso demonstra que, como Street (2014) aborda, os esforços nos estudos dos letramentos se concentram em avaliar o que as pessoas compreendem acerca de textos escritos, excluindo o fato de que os sujeitos dão diferentes usos para a escrita em contextos históricos e culturais diversos. Na visão

do autor, estamos imersos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas” (Street, 2014, p. 9), convertidas em práticas sociais em que concorrem diversas relações de poder e ideologias, principalmente quando levamos em consideração as culturas locais, identidades e relações entre os grupos sociais.

Ao mencionar que estarmos imersos em um armazém de conceitos, convenções e práticas, Street (2014) sugere a ideia de que vivemos em um ambiente saturado de ideias, normas sociais e práticas que moldam nossa compreensão e interação com o mundo. Ademais, Isso implica que estamos envolvidos em um ambiente rico em ideias e conceitos que são parte integrante da nossa cultura e sociedade. Esses conceitos podem incluir formas específicas de pensamento, conhecimento cultural, e modos de compreender o mundo ao nosso redor.

Além de conceitos, o autor destaca a presença de convenções e práticas sociais. Isso sugere que não apenas absorvemos ideias, mas também participamos ativamente de comportamentos e rituais socialmente estabelecidos. Elas podem envolver, entre outras coisas, a linguagem, a comunicação, as interações sociais e as formas de expressão.

A referência de Street (2014) às culturas locais destaca a importância das especificidades culturais na formação desse “armazém” de conceitos e práticas. A construção de identidades individuais e coletivas é influenciada por esse contexto cultural e pelas interações entre diferentes grupos sociais.

Essa visão sugere uma compreensão crítica do ambiente em que vivemos, enfatizando que as ideias, práticas e convenções não são apenas produtos neutros da cultura, mas estão enraizadas em relações de poder e ideologias que moldam nossa percepção e participação na sociedade. Isso é particularmente relevante quando se consideram as complexidades das culturas locais, identidades individuais e as dinâmicas entre grupos sociais.

Enfim, o letramento é uma atividade profundamente enraizada nas práticas sociais e culturais, e entender esses contextos é fundamental para uma compreensão abrangente e eficaz do letramento em diferentes comunidades e grupos sociais, especialmente as tradicionais.

Considerações finais

Como visto nas 24 pesquisas, grande parte aborda os dados numa perspectiva do letramento escolar, uma vez que a escola é tida como instituição formal de letramento. Isso demonstra que, como Street (2014) aborda, os esforços nos estudos dos letramentos se concentram em avaliar o que as pessoas compreendem acerca de textos escritos, excluindo o fato de que os sujeitos dão diferentes usos para a escrita em contextos históricos e culturais diversos.

Ao mencionar que estarmos imersos em um "armazém de conceitos, convenções e práticas", Street (2014) sugere a ideia de que vivemos em um ambiente saturado de ideias, normas sociais e práticas que moldam nossa compreensão e interação com o mundo. Ademais, Isso implica que estamos envolvidos em um ambiente rico em ideias e conceitos que são parte integrante da nossa cultura e sociedade. Esses conceitos podem incluir formas específicas de pensamento, conhecimento cultural, e modos de compreender o mundo ao nosso redor.

Além de conceitos, o autor destaca a presença de convenções e práticas sociais. Isso sugere que não apenas absorvemos ideias, mas também participamos ativamente de comportamentos e rituais socialmente estabelecidos. Elas podem envolver, entre outras coisas, a linguagem, a comunicação, as interações sociais e as formas de expressão.

Essa visão sugere uma compreensão crítica do ambiente em que vivemos, enfatizando que as ideias, práticas e convenções não são apenas produtos neutros da cultura, mas estão enraizadas em relações de poder e ideologias que moldam nossa percepção e participação na sociedade. Isso é particularmente relevante quando se consideram as complexidades das culturas locais, identidades individuais e as dinâmicas entre grupos sociais.

Enfim, o letramento é uma atividade profundamente enraizada nas práticas sociais e culturais, e entender esses contextos é fundamental para uma compreensão abrangente e eficaz do letramento em diferentes comunidades e grupos sociais, especialmente as tradicionais.

Referências

- AMES, P. Para ser iguaes, para ser distintos. *Educación, escritura y poder em el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004.
- AZEVEDO, Isa Maria De Novais. *Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista-Ba*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- BASTOS, Roseli Pereira Nunes. *Busca e consumo de informação digital em saúde por membros de comunidade quilombola de Sergipe*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Comunicação da Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua materna*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CAMARGO, Mábia. *Atlântico negro paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta, 2012.
- CAMPOS, Ana Paula. *Minha caneta é a enxada: um estudo sobre letramentos na comunidade quilombola do Taquaral Em Três Corações*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós graduação em Letras da Universidade Vale Do Rio Verde, Três Corações, 2013.
- COSTA, Nelzir Martins. *Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas*. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Letras:Ensino de Língua e Literatura da Fundação Universidade Federal Do Tocantins - Palmas, Araguaína, 2020.
- CRUZ, Jose Francisco Alves. *Letramentos sociais na comunidade rural quilombola de Tijuacu: tradição oral e histórias de vida de idosos*. Dissertação de mestrado em Crítica Cultural apresentada à Universidade Do Estado Da Bahia, Alagoinhas, 2020.
- FIORINI, Maria Celia. *As contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da leitura: um olhar para a retextualização no nono do no ensino fundamental na educação básica*. Dissertação de

Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Ensino Na Educação Básica da Universidade Federal Do Espírito Santo, São Mateus, 2022.

FRANCO, Nelza Jaqueline Siqueira. *Ciberquilombismo - negras e negros no espaço digital: perfis digitais pretos performando saberes, memórias, acolhimento e letramento racial*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2022.

FIGUEIREDO, Ilmara Valois Bacelar. *Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2009.

GOMES, Romana De Fatima Macedo. *Vozes no silêncio: um estudo sobre identidade e memória de quilombo na perspectiva do letramento (Sítio Boa Vista – Afrânio/PE)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade Do Estado Da Bahia, Juazeiro, 2017.

HEATH, S. El valor de La lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas em el hogar y em La escuela. *En Zavala*. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales em el Peru, 2004. Disponível em: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/heath-narrativas.pdf> Acesso em julho de 2023.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Iveuta. *Cenas de letramentos sociais*. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, 2004.

MELO, Luciana De. *Topicalização e cultura de oralidade*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MORTATTI, Maria do R L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Carine De Jesus. *Educação socioambiental e letramento imagético: docentes e os livros didáticos de ciências de uma escola rural em comunidade quilombola feirense*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual De Feira De Santana, Feira de Santana, 2023.

PEREIRA, Roberto Souza. *Reparações no Âmbito Do Rizoma Numérico*. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador 2012.

ROJO, Roxane Helena. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Andreia Rocha Da. *Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SANTOS, Edinei Carvalho Dos. *Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade De Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Edinei Carvalho Dos. *Navegando em águas ancestrais - letramentos em contexto de luta e resistência: uma experiência etnográfica no Quilombo Mesquita - Goiás (GO)*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade De Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Luiz Henrique Gomes. *Comunidade quilombola são domingos - MG: um estudo na perspectiva dos letramentos múltiplos e da sociolinguística*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade De Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Bernadete Maria Da. *Práticas de letramento na comunidade quilombola Trigueiros*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Mestrado Profissional em Culturas Africanas, Da Diáspora, E Dos Povos Indígenas da Universidade De Pernambuco, Recife, 2021.

SITO, Luanda Rejane Soares. *"Ali tá a palavra deles": um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande Do Sul*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, M., MACIEL, F. *Alfabetização - Série Estado do Conhecimento*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOARES, Patrícia Barros. *Usos sociais da leitura e da escrita em uma comunidade quilombola - Alto Do Jequitinhona/MG*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUSA, Alex Montel De. *Vozes Dissonantes na Literatura Oral de Araguatins - Tocantins: Memórias Quilombolas na Ilha de São Vicente*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará, Natal, 2019.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. Parábola editorial, 2014.

TEIXEIRA, P. Virna; COSTA S. M. da, Catarina de Sena. Os novos estudos do letramento no Brasil e a narrativa cinematográfica na aula de língua portuguesa. *Revista Sociedade Científica*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 72–108, 2024. DOI: 10.61411/rsc202417617. Disponível em: <https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/176> Acesso em: 16 abr. 2024.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. *Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de educação da Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Capítulo 3

A negação na escola

Maria Cecilia Mollica
(PPGLING/UFRJ)

Andreia Quadrio
(SEEDUC-RJ)

Claudio de Alencar Padua
(PPGLING/UFRJ)

Rachel Facchini
(PPGLING/UFRJ)

1. Introdução

Neste capítulo, voltamos a atenção para as estratégias de negação na fala e na escrita com a meta de conhecer os usos prevalentes das variedades do Português Brasileiro e as estratégias a implementar no letramento escolar. Optamos por averiguar esse fenômeno morfossintático por diversas razões, a saber: (a) a negação vem sendo descrita sociolinguisticamente em variedades brasileiras com relação a alguns padrões encontrados na oralidade, a exemplo de autores como Roncarati (1996 e 1997), Padua (2021; 2022), em que se destaca, primordialmente, o advérbio *não* nas posições pré e pós-verbal; (b) há que se levar em conta a comparação da negação no Português Europeu e no Português Brasileiro; (c) há que se considerar os usos marcados diatopicamente em solo nacional e a percepção dos falantes em relação a padrões linguísticos; (d) há que se atentar para as inovações de que o falante lança mão de acordo com a entonação e velocidade de processamento na fala, assim como para os recursos gráficos na escrita, para fins de imprimir ênfase no discurso e efeitos de sentidos; (e) a escola não contempla a totalidade dos usos da negação tampouco o feixe complexo de funções; (f) Os aspectos estilísticos não são igualmente destacados no letramento

cuja meta é a de promover leitura inferencial por parte do leitor maduro.

Procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa.

1-Quais os padrões variáveis das estruturas negativas no português brasileiro (PB)?

2-No letramento escolar, qual o padrão que se observa predominante?

3-Como se dá a formação do professor de português?

4-Que diretrizes adotar no ensino da negação?

5-Até que ponto a produção escrita escolar dos aprendizes reflete sua fala?

Vale lembrar que os fundamentos da Sociolinguística Variacionista (cf. Labov, 1972 a e b) se assentam no princípio da coexistência de mais de uma forma para uma mesma função como fenômeno universal em todas as línguas naturais, rechaçando-se a hipótese de episódios diatópicos. Dessarte, os processos variáveis são entendidos como naturais e previsíveis em várias dimensões de uma língua, seja do ponto de vista diatópico, diastrático, estilístico.

Os estudos sob tal prisma, voltados para o Português, também tiveram impacto científico importante no cenário nacional na direção de se compreender a legitimidade dos usos por parte de todos os falantes indistintamente, na medida em que são entendidos, contextualizados e parametrizados. Não obstante, o material instrucional disponível na rede pública e privada no país ainda não acompanha a abundante descrição da variação do Português do Brasil (doravante PB). Essa é a constatação de Vieira e Durval (2018) ao compararem o tratamento encontrado nos manuais escolares direcionados ao segundo segmento do ensino fundamental durante os anos de 2014, 2015 e 2016 a respeito de questões de compreensão de textos, gramaticais e relacionadas à variação linguística. Para os autores, a quantidade pouco significativa voltada para temas de variação linguística vem paulatinamente aumentando, todavia, a abordagem temática não possibilita discussão reflexiva e não estabelece sempre integração com as atividades textuais propostas.

A estrutura deste capítulo segue, tanto quanto possível, as questões de (1) a (5) lançadas. A seção inicial se ocupa primordialmente de expor a variação e a mudança das estruturas negativas no PE e no PB, bem como a influência daquele sobre este ao longo da história da colonização e da independência do Brasil. Apresentamos resultados de experimento de campo que objetivou

averiguar as crenças dos falantes em relação às estratégias de negação e, nessa medida, estimar o grau de aderência da escola com os empregos reais dos nativos, bem como com seus procedimentos atitudinais.

Na sequência, examinamos o tratamento da negação nos manuais instrucionais dos níveis Fundamental e Médio. Em todas as etapas da Educação Básica, registram-se predominantemente o advérbio *não* e as expressões adverbiais equivalentes. Constatamos que as variedades incluídas nos livros didáticos guardam paralelo com o que é sublinhado pelos gramáticos clássicos, sendo acolhidas algumas poucas evidências salientadas por estudos linguísticos em material mais recente.

Complementamos a investigação apresentando os modos como a negação vem sendo trabalhada na formação inicial e continuada dos professores. Nesse ponto do texto, discutimos o grau de sucesso dos professores no estágio da qualificação e na etapa da implementação pedagógica. Nessa medida, defendemos pedagogia orientada em conformidade com os usos possíveis das estratégias de negação, bem como com a percepção aferida por meio de algumas das respostas ao questionário descritas e interpretadas na primeira seção deste capítulo. Quadrio (2021) atesta que a intervenção constitui conduta eficaz para o fomento à apropriação de estilos monitorados na escrita, diretiva igualmente adotada nas dissertações dos Mestrados Profissionais do país.

Interessa-nos comparar os ambientes em que os textos são produzidos, pois eles podem ser pistas para estimarmos o grau de coloquialidade com que as estratégias de negação são utilizadas. A multimodalidade (cf. Vieira; Silvestre, 2015) é realidade contra a qual não se pode insurgir e que constitui guia salientada nos documentos oficiais vigentes de política educacional. Nesse sentido, este texto desvenda os critérios que dão base à divulgação científica dos estudos sociolinguísticos que, por sua vez, subsidiam os rumos da qualificação atualizada do docente. Apresentamos, por isso, a título de exemplificação, algumas propostas pedagógicas que estabelecem relação entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. Deixamos claro que o conhecimento construído na Ciência não se limita à mera exposição de resultados sobre variação e mudança linguística. Letrar equivale à busca da expansão do conhecimento.

2. Sobre a negação

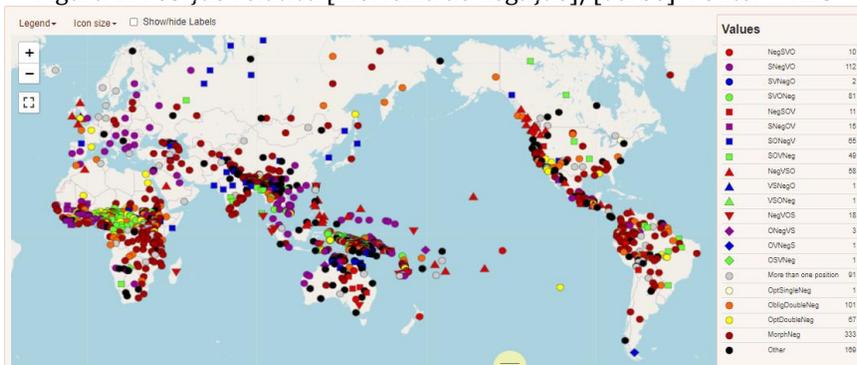
Tanto afirmar quanto negar são atos linguísticos presentes em todas as línguas naturais, de tal sorte que, no processo de aquisição, as crianças começam a produzir o morfema de negação (nas línguas que fazem uso desta estratégia)¹ em tenra idade, em geral por volta dos 13 meses. Em recente trabalho publicado sobre aquisição de L1, Carvalho *et al.* (2021) apresentam uma série de experimentos com bebês que parecem indicar que, em ambiente monolíngue, os infantes já conseguem diferenciar entre uma enunciação afirmativa e sua contraposição de polaridade negativa entre 18 e 24 meses de idade.

Podemos verificar, inicialmente, duas estratégias de negação sentencial, levando em conta o contraste que se estabelece entre sentenças afirmativas e negativas. Segundo Miestamo (2013), uma negativa é considerada assimétrica quando a diferença para com uma sentença afirmativa não é expressa (apenas) pelo acréscimo de um marcador de negação à afirmação, como, por exemplo, pelo uso de modos verbais irrealis (*irrealis*), sem que seja necessária a aposição de um morfema negativo. Já nas negativas simétricas, aquelas que nos interessam neste momento, um morfema de polaridade negativa é simplesmente inserido na sentença afirmativa em posição anterior, posterior ou interna, adjungido, ou não, ao verbo. No mapa abaixo (Fig. 1)², podemos ver como se distribuem as diferentes estratégias de negação simétrica nas línguas naturais, faladas ou sinalizadas, pelo mundo.

¹ Para entender melhor as formas de negação em diferentes línguas naturais por todo o mundo, sugerimos uma visita ao Atlas Mundial das Estruturas das Línguas, **WALS – The World Atlas of Language Structures Online**, organizado por Matthew S. Dryer, disponível no endereço <https://wals.info/>. Ainda no WALS, em seu capítulo 143, Dryer, ao tratar da ordem relativa [morfema de negação]/[verbo], categoriza as línguas naturais que fazem uso da estratégia da negação padrão simétrica em 17 tipos, incluindo diferentes formas de construção que vão desde as mais comuns, com morfema se posicionando obrigatoriamente antes ou depois do verbo, a outras que admitem maior flexibilidade e até mesmo uma que usa estratégia tonal para definir a negação. Entre as 1325 línguas catalogadas no banco de dados, a forma marcadamente preponderante é a negação pré-verbal (incluídas as formas em que o morfema de negação pode ou não estar adjungido ao morfema verbal) – 727, isto é, 54,57% do total.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYFFNOqwFq0>

Figura 1: Posição relativa [morfema de negação]/[verbo]. Fonte: WALS



Nos termos de Lambrecht (1994), a forma da sentença enunciativa de polaridade negativa abarca tanto as negações de asserções, quanto as negações de pressuposição. No que tange à negação de asserções, ainda segundo o autor, a definição e a relação com a estrutura informacional não diferem do que postula a semântica: negação de uma condição de verdade. No entanto, no que se refere à pressuposição, Lambrecht coloca em questão o ponto de partida assumido pela semântica, isto é, “uma sentença pressupõe outra, apenas no caso em que esta última deva ser verdadeira, de forma a que a primeira mantenha sua condição de verdade”. (Lambrecht, 1994: 61, tradução nossa)

As explicações de Lambrecht (1994) se fundamentam na pragmática e na prosódia. Vejamos, então, os exemplos que apresenta (em caixa alta está marcada a ênfase dada pelo falante durante a enunciação):

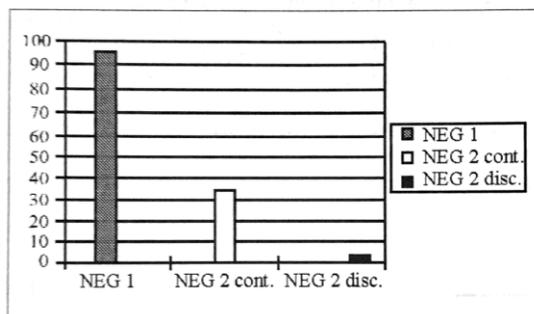
- (1) E não me dei conta de que VOCÊ MENTIU pra mim.
- (2) Eu não me dei conta de que você mentiu pra mim.
- (3) Eu NÃO ME DEI CONTA de que você mentiu pra mim.

Segundo o autor, uma vez que o verbo *se dar conta* é factual, sob o paradigma da semântica acerca da pressuposição, para que as três sentenças (1, 2 e 3) acima sejam verdadeiras, as orações subordinadas também o devem ser nos três casos. No entanto, se considerarmos a leitura pragmática dessas mesmas sentenças, levando em consideração a entonação empregada na enunciação, a possibilidade de presunção da existência de um *common ground* entre os interlocutores nos leva às seguintes interpretações: a) em (1), pressupondo-se que alguém mentiu para o falante, o falante está

enunciando a asserção de que, em um dado lugar no tempo, se deu conta de quem havia mentido para ele; b) em (2), se pressupõe que alguém mentiu para o falante e ele se deu conta de que era seu interlocutor quem o havia feito; e c) não se pressupõe apenas que ambos, falante e interlocutor, sabiam que alguma mentira havia sido dita acerca do falante, como só há pouco tempo que ele havia se dado conta de que o mentiroso era o seu interlocutor. (*ibidem*: 61-62)

Padua (2021), ao analisar dados da fala hodierna³ e dados diacrônicos⁴ do PB, postula que as três formas de negação (N1, N2 e N3) se enquadram em contextos pragmáticos bem marcados (em especial N2 e N3, que apresentam restrições quanto a seu licenciamento). Como em Roncarati (1997: 95-96), seus dados do PB hodierno parecem confirmar que N2 e N3 são características de réplica, enquanto seus dados diacrônicos não atestam N3 (Figura 2). Padua (2021) acrescenta que a estas duas características apontadas, N2 e N3 podem ser usadas em retomada de tópico ou quando a conversação envolve assuntos pertinentes ao *common ground* existente entre os falantes. Quanto a N3, o autor (PADUA, 2022) atesta pelos dados do corpus histórico do português⁵ que no Galego-Português (séc. XII a XV) a posição do advérbio de negação não era tão rígida, permitindo todas as formas acima descritas.

Figura 2: Fonte: Roncarati (1997: 70)
NEG no português L1 diacrônico (N=294)



³ Fonte: *corpora* de fala e conversação em C-Oral-Brasil (<https://www.c-oral-brasil.org/>), fala hodierna do PB em cidades da Região Sudoeste.

⁴ Fonte: *corpusdoportugues* (<https://www.corpusdoportugues.org/>) dados da literatura e da fala, dos séculos XIX e XX.

⁵ <https://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/>

Nas línguas neolatinas, à exceção do francês, a forma padrão preponderante de negação é N1; com licenciamento, em determinados casos, de N2, herança do latim vernacular. No latim clássico a dupla negação não era licenciada, de forma que, para a sentença “não comprei nada”, a única tradução possível para esse idioma seria “*non emisti aliquid*” (literalmente: não comprei algo).

Por outro lado, o francês padrão exige que a partícula autônoma *ne* (não), pré-verbal, esteja associada a expressões forclusivas (do francês *forclusif* – partícula pós-verbal) inerentemente negativas (*pas* - não, *personne* - ninguém, *rien* - nada etc.). No entanto, no francês vernacular, vem-se verificando, cada vez com menos restrições, a elisão da partícula negativa pré-verbal:

(4) *Il n'y a pas de pain x Y a pas de pain* (Não tem pão)

Retornando ao português, da mesma forma que as demais neolatinas e o latim vernacular, o uso da negação forclusiva (expressões pronominais, adverbiais ou conjuncionais inerentemente negativas – nada, ninguém, nenhum etc.)⁶, no PB apresenta uma variante de N2 em que o advérbio de negação “não” aparece em eco, replicado após SV. No PE, esse uso do “duplo não”, diferentemente do PB, é verificado apenas em contextos muito marcados (seja para corrigir ou negar uma afirmação anterior, seja para confirmar uma negação anterior)⁷.

A forma N3, no entanto, parece ser característica do PB, embora se verifiquem registros, muito raros porém, de seu uso no PE vernacular.

Procurando avaliar a percepção do falante brasileiro acerca das formas de negação, Padua (2022) desenvolveu um questionário, fazendo uso da plataforma Google⁸, distribuído por todo território nacional.

Como os falantes percebem a negação no PB

Os estudos sobre percepção sociolinguística apresentam massa crítica considerável, contudo são voltados principalmente para a

⁶ Autores portugueses costumam utilizar, em vez de dupla negação, a expressão concordância negativa, similarmente ao que fazem os autores que trabalham com a língua inglesa (*negative concord*).

⁷ Agradecemos à Professora Doutora Maria do Pilar Pereira Barbosa por sua contribuição e esclarecimentos quanto ao uso da negação no português europeu.

⁸ <https://forms.gle/JuqRxUBiCvmjHiAe7>

sensibilidade e a avaliação dos falantes em relação a segmentos fonéticos e fonológicos. Não obstante, os trabalhos de Santos (1973; 1983; 1996) revelam a relação entre a avaliação mais geral dos falantes a respeito do PB e o papel da escola na direção de normatização de padrões em contraposição à complexidade da língua em uso. Mollica (1995) verifica a percepção dos brasileiros sobre várias construções na fala do PB e propõe uma constante entre graus de percepção e avaliação para fins de estabelecer leis mais gerais entre a tríade uso/ sensibilidade/ valor social de fatos da língua.

Como parte de pesquisa descrita neste capítulo, aplicamos um teste de avaliação subjetiva das formas de negação, pelo Google Forms, acessível pelo link <https://forms.gle/JuqRxUBiCvmjHiAe7>, com o fito de estimar a percepção dos falantes a respeito dos usos de estratégias de negação nas diferentes regiões do país, bem como acerca do grau de preconceito porventura existente em relação a algumas construções oferecidas para julgamento aos sujeitos testados.

O experimento compreende várias partes dentre as quais perguntas voltadas para o perfil dos investigados, como cidade natal de origem e dos pais, sexo, região do país de maior permanência. No questionário, há uma bateria de perguntas voltadas para as construções negativas com que o informante é levado a indicar a preferência de uso e outra bateria voltada para o julgamento positivo, negativo ou neutro sobre os padrões neg1, neg2, neg3. Outra sessão do questionário buscou aferir o julgamento dos falantes com relação ao grau de polidez dos padrões de negação, verificado a partir de um feixe de possibilidades de respostas. O teste também avaliou o nível de sensibilidade sociolinguística dos investigados ao procurar saber se havia acuidade quanto à predominância/preferência de uso de alguma construção numa dada região do país.

Sobre o questionário

Nosso questionário foi baseado nas pesquisas variacionistas, como propostas por William Labov (2008[1972]), contendo uma sessão inicial para coleta de macro dados sociais, que compreendem origem geográfica do falante, nível de escolaridade, idade e questões relacionadas tanto à aquisição, quanto a possíveis mudanças nos indivíduos – a saber, local de origem, origem dos cuidadores, possíveis mudanças de domicílio etc.

Em continuação, a percepção do falante acerca das diferentes formas de negação no PB foi aferida conforme o seguinte procedimento:

1 – Primeiro foram propostas algumas situações em que a enunciação de uma dada pergunta deveria elicitar uma sentença assertiva, de polaridade negativa. O entrevistado podia escolher mais de uma opção⁹ que constituísse uma resposta adequada à pergunta, por exemplo:

(5) Você viu a o que aconteceu ontem?

2 – Em seguida, foi proposto um contexto: Imagine a seguinte situação - você está buscando um endereço e pergunta à primeira pessoa que encontra na rua: "Você sabe onde fica o Posto de Saúde?". Ela lhe responde: [...]. Com o questionário, usando uma escala de cinco (5) pontos, na qual 1 é a pior avaliação e 5 a melhor, foram propostas 5 perguntas em que se procurou avaliar a percepção do entrevistado com relação às respostas enunciadas pelo seu interlocutor, a saber:

A – Não.[NEG]

B – Não sei.[NEG] [V] (N1)

C – Não sei não.[NEG] [V] [NEG](N2)

D – Sei não.[V] [NEG](N3)

Nosso objetivo, no entanto, era focar apenas nas avaliações das formas N1, N2 e N3, mas observando com especial atenção os resultados para N3.

Os resultados

Na Tabela 1 abaixo, pode-se ver a distribuição de frequência das respostas às 5 questões agregadas (Avaliação Subjetiva da Percepção do Falante) para cada uma das 3 formas de negação, com os entrevistados agrupados segundo as regiões geográficas de origem (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Ao final de cada bloco (N1, N2 e N3), perguntou-se ao entrevistado se ele utilizaria a forma proposta, caso lhe fosse feita a mesma pergunta (Você sabe onde fica o Posto de Saúde?).

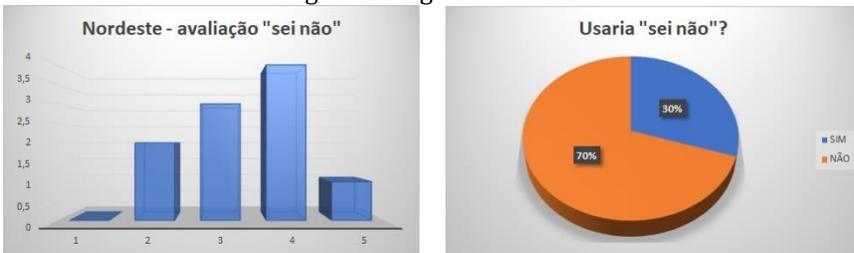
⁹ Entre as opções apresentadas, havia a opção "Não há respostas adequadas para a pergunta 'Você viu o que aconteceu ontem?' ". No entanto, quase todas, entre as 10 opções propostas (para todas as situações testadas, poderiam servir como resposta às perguntas.

Tabela 1: Fonte nossa

REGIÃO	Forma de negação	N	Avaliação da percepção do falante (frequência)					Possível utilização	
			1	2	3	4	5	S	N
Norte	N1	15	0	0	4	4	7	87%	13%
	N2		0	7	4	4	0	60%	40%
	N3		1	1	3	7	3	33%	67%
Nordeste	N1	10	0	1	3	4	2	70%	30%
	N2		1	2	5	2	0	60%	40%
	N3		0	2	3	4	1	30%	70%
Centro-Oeste	N1	6	0	1	3	0	2	83%	17%
	N2		1	0	3	0	2	50%	50%
	N3		0	2	3	0	1	50%	50%
Sudeste	N1	55	1	0	18	23	13	87%	13%
	N2		1	22	29	3	0	42%	58%
	N3		1	1	28	18	7	22%	78%
Sul	N1	5	0	0	2	1	2	80%	20%
	N2		0	1	3	1	0	40%	60%
	N3		0	0	1	3	1	0%	100%

Transformando os resultados tabulados acima em gráficos, produzimos uma série de 5 representações, uma para cada região geográfica, composta por: i) um histograma, com a distribuição de frequência das respostas dos entrevistados e ii) um diagrama em “pizza” que traduz a possibilidade ou não do falante reproduzir a forma de negação em questão. Dessas 5 representações, recortamos apenas 3, as quais nos parecem mais significativas no que se refere ao fenômeno de N3 (Região X, Região Y e Região Sul) (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3: Região Nordeste.



Fonte: Produção nossa

Figura 4: Região Sudeste. Fonte: Produção nossa

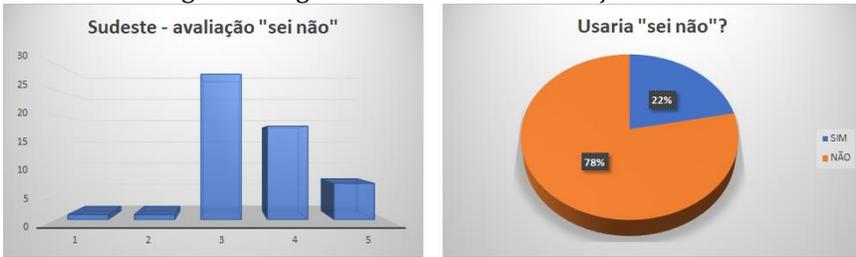
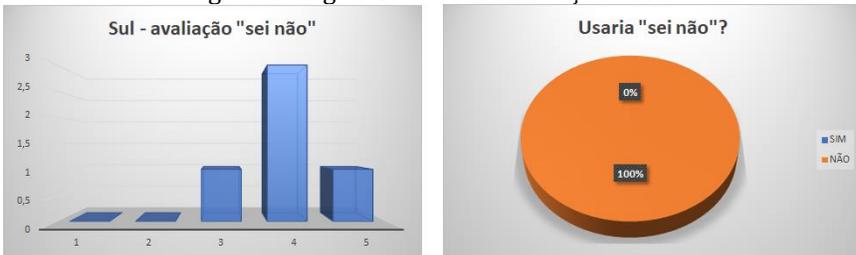


Figura 5: Região Sul. Fonte: Produção nossa



Este recorte nos possibilita a identificação de um gradiente no uso da variante N3, decrescendo do norte para o sul do Brasil, o que vai ao encontro das conclusões de Roncarati (1996) com respeito a N3 ser característica da fala nordestina, sugerindo a possível disseminação da variação, talvez, promovida pelo intenso fluxo migratório de habitantes da Região Nordeste em direção ao Sudeste do país. Cabe destacar a diferença culturalmente marcada entre a Região Sul e as demais regiões do Brasil.

Outro resultado que nos chama à atenção é que, conquanto a avaliação da percepção subjetiva dos falantes pudesse indicializar que não haveria preconceito com relação à variante (N3), desviante da forma de prestígio (N1), a autodeclaração de uso deixa transparecer que pode haver sim, ainda que inconscientemente, estigmatização de alguma ordem.

Por fim, mas não menos importante, precisamos sinalizar que, como mencionado acima, mesmo havendo sempre uma ou mais respostas possíveis, houve entrevistados – algo entre 6,5% e 8,5%, dependendo do grupo regional – que escolheram: “não há nenhuma opção adequada para a pergunta”. Atribuímos esses resultados ao fato de que não havia em nenhuma das respostas o complemento verbal, indicando que talvez os entrevistados tenham percebido como

“incorreta” a não realização fonológica de OD, um fenômeno que na verdade é bem característico do PB, ausente no PE, mas que não deveria sofrer estigma, uma vez que essa forma de elisão é corrente inclusive em textos extremamente formais. Ademais, nos parece também que se trata de um fenômeno abaixo do nível de consciência do falante, segundo os termos de Labov (2007).

3. A visão dos manuais escolares acerca das construções negativas

Nesta seção, sintetizamos como a negação é tratada nos manuais instrucionais atuais na escola brasileira. Antes, vale lembrar que a gramática normativa enquadra palavras ou expressões de sentido negativo dentro de uma grande classe gramatical: a dos advérbios e locuções adverbiais. Semanticamente, são entendidos como modificadores de verbos, adjetivos e outros advérbios que indicam circunstâncias como afirmação, negação, tempo, lugar, modo, dúvida, entre outros. Morfologicamente, é uma classe gramatical invariável, que apresenta somente variação de grau através de derivação. Sintaticamente, exercem função de adjunto adverbial.

Em levantamento em duas escolas públicas e em uma escola particular do Rio de Janeiro, observamos que os manuais escolares de Língua Portuguesa, ao tratarem de advérbios, limitam-se às classificações e conceituações supracitadas e não levam em consideração as outras posições que podem ser ocupadas pelas expressões de valor negativo na sentença, bem como os outros sentidos adquiridos em contextos diferentes. Contrariando o uso corrente que os falantes fazem das negativas, apenas a negação pré-verbal é estudada, a exemplo de *Ele não está bem*. Não são apresentadas ao aluno análises de advérbios de negação em posição diferente da pré-verbal, como a dupla negação, como em *Ele não está bem, não* ou a negação pós-verbal expressa na sentença *Ele está bem não*. Algumas gramáticas não escolares, quando tocam nesse assunto, são categóricas ao considerar que o *não* sempre vem antes do verbo e que, quando isso não ocorre, a linguagem é popular, própria do coloquialismo e não passível de reflexões aprofundadas.

A obra de Cereja e Magalhães (2013), amplamente utilizada nas turmas de 3ª série do Ensino Médio, apresenta a seguinte definição para os advérbios, de acordo com a figura 6:

Figura 6: Conceito de advérbio – Fonte: Cereja & Magalhães, 2013: 290.

CONCEITUANDO

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, etc., são chamadas de advérbios.

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

O conjunto de duas ou mais palavras que têm valor de advérbio denomina-se locução adverbial:

O jogador pega cartas escondidas *com astúcia*.

Seguindo abordagem semelhante, o livro *Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso* (volume 1), de Cereja, Dias Vianna e Damien (2018), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático e usado nas classes de 1^a série do Ensino Médio, os advérbios são conceituados como se lê na figura 7:

Figura 7: Conceito de advérbio – Fonte: CEREJA, DIAS VIANNA e DAMIEN, 2018: 240

Do ponto de vista semântico, os advérbios podem ser conceituados desta forma:

Advérbio é a palavra que acrescenta atributos, qualificações, particularidades a outros termos (em especial verbos, adjetivos, substantivos e outros advérbios) ou a orações inteiras.

Do ponto de vista morfológico, os advérbios são palavras que não sofrem nenhuma variação e, por isso, independem do tempo, do número e das pessoas envolvidas no enunciado.

Nos livros didáticos de Ensino Fundamental (Anos Finais), a situação é tão dramática quanto a do Ensino Médio, conforme atestam as imagens a seguir, retiradas da obra *Língua Portuguesa 7 - Geração Alpha*, de Costa, Nogueira e Marchetti (2019), a qual apresenta selo de conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como se pode conferir nas figuras 8 e 9:

Figura 8: Advérbio e locução adverbial. Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti, 2019: 100.

ANOTE AÍ!

As palavras que ampliam as informações sobre um verbo, indicando as circunstâncias em que ocorre a ação expressa por ele, são chamadas de **advérbios**. Eles também podem modificar adjetivos ou outros advérbios. A função de advérbio pode ser exercida por uma única palavra (por exemplo, *ai*) ou por um conjunto de palavras (por exemplo, *de volta ao sofá*). No segundo caso, temos uma **locução adverbial**.

Figura 9: Tipos de advérbios e locuções adverbiais. Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti, 2019: 103

ANOTE AÍ!

Além de acrescentar informações imprescindíveis para a compreensão das circunstâncias em que os fatos ocorrem, os advérbios são recursos muito úteis para expressar **opinião**. Advérbios e locuções adverbiais de **afirmação** (*certamente, realmente, sem dúvida*), de **intensidade** (*demais, apenas, quase*) e de **modo** (*melhor, pior*) revelam posicionamentos, impressões e disposições do falante a respeito do que ele diz. Identificá-los em um texto nos permite perceber a **visão de mundo** do autor do texto.

Em relação aos valores semânticos assumidos por advérbios e locuções adverbiais, a classificação apresentada nos manuais pesquisados se mostra igualmente insuficiente, pois, além de não considerar as diferentes posições desses vocábulos na sentença, não discorre igualmente sobre os distintos contextos de uso (*cf.* Figura 10, 11 e 12):

Figura 10: Valores semânticos de advérbios e de locuções adverbiais –
Fonte: Cereja e Magalhães, 2013: 291.

Valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu valor semântico, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Alguns dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais são estes:

- **tempo:** *ontem, hoje, agora, antes, depois*: "O que aconteceu? *Você chegou cedo!*".
- **modo:** *bem, mal, assim, depressa* e quase todos os advérbios terminados em *-mente*, como, por exemplo, *felizmente, suavemente*: "Saiu *repentinamente* da reunião e não se justificou".
- **lugar:** *aquí, ali, lá, abaixo, acima, longe, fora, dentro*: "Meus tios moraram *perto* de nós durante muitos anos".
- **dúvida:** *possivelmente, porventura, quiçá*: "Talvez chegue a tempo para assistir ao casamento".
- **afirmação:** *decerto, certamente, realmente, efetivamente*: "Sim, senhor, eu vi tudo".
- **negação:** *não, nem, nunca, tampouco*: "Ela *não* está bem de saúde hoje".

Além de ter esses valores semânticos, as locuções adverbiais podem indicar ainda outras circunstâncias, como: assunto, companhia, fim, etc. Veja alguns exemplos:

Figura 11: Classificação dos advérbios segundo Cereja et al. – Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien, 2018: 242.

Classificação dos advérbios

Tradicionalmente, as gramáticas normativas classificam os advérbios por um critério semântico, tendo em vista a circunstância que expressam. Essas classificações podem variar de acordo com a fonte. A seguir, estão algumas delas.

- **Lugar/espaco:** aqui, antes, dentro, ali, adiante, fora, acolá, atrás, além, lá, detrás, cá, acima, onde, perto, aí, abaixo, aonde, longe, debaixo, afora, embaixo, em cima, etc.
- **Tempo:** hoje, logo, ontem, outrora, amanhã, cedo, depois, antigamente, antes, doravante, nunca, então, jamais, agora, sempre, já, enfim, afinal, amiúde, breve, às vezes, etc.
- **Modo:** bem, mal, assim, melhor, pior, depressa, devagar, às pressas, às claras, às cegas, à toa, à vontade, às escondidas, aos poucos, desse jeito, desse modo, dessa maneira, em geral, de cor, em vão e grande parte dos que terminam em *-mente*: calmamente, tristemente, pacientemente, amorosamente, escandalosamente, etc.
- **Afirmação:** sim, certamente, realmente, efetivamente, decerto, etc.
- **Negação:** não, nem, nunca, jamais, tampouco, de jeito nenhum, etc.
- **Dúvida:** acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez, casualmente, etc.
- **Intensidade:** muito, demais, pouco, tão, bastante, mais, menos, quanto, quão, tanto, tudo, nada, todo, quase, extremamente, intensamente, grandemente, etc.
- **Interrogação:** onde, por que, quando, como.

Figura 12: Classificação dos advérbios segundo Costa et al – Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti, 2019: 100.

DÚVIDA	talvez, acaso, porventura, provavelmente, possivelmente, etc.
INTENSIDADE	muito, pouco, bastante, demais, mais, menos, excessivamente, etc.
MODO	bem, mal, assim, depressa, devagar, melhor, pior, etc.
LUGAR	abaixo, acima, adiante, aí, além, ali, aqui, atrás, cá, dentro, fora, lá, longe, etc.
TEMPO	agora, ainda, amanhã, antes, cedo, depois, hoje, já, jamais, logo, ontem, sempre, tarde, imediatamente, diariamente, etc.
AFIRMAÇÃO	sim, certamente, efetivamente, realmente, etc.
NEGAÇÃO	não, nem, nunca, jamais, etc.

Do mesmo modo, não são contemplados nos livros escolares os casos em que o *não* é esvaziado de sentido, não exprimindo circunstância alguma, isto é, servindo apenas como realce de uma oração geralmente exclamativa ou interrogativa, como em: *Faço ideia de quantos não sofreram nas guerras!* (=Faço ideia de quantos sofreram nas guerras!); *(Quantas vezes nós não falamos disso? (= Quantas vezes nós falamos disso?)).*

Como já mencionado, é interessante pontuar que os livros adotados pela Educação Básica não citam os cenários em que os advérbios de negação mudam seu valor semântico de acordo com o contexto. O advérbio *nem*, por exemplo, além de ser classificado como de negação, ainda pode expressar sentido de adição, sendo assim equivalente a “e não”: *É absurdo que ele nem tenha visitado o pai no hospital nem tenha se desculpado!* (=É absurdo que ele não tenha visitado o pai no hospital e que não tenha se desculpado!).

Outro caso relevante não citado pelas obras escolares investigadas é o uso do advérbio *lá*. Esse vocábulo pode assumir valor negativo em algumas construções processadas pelo falante do português brasileiro, como em *Eu lá sei se ele vem hoje.* (=Eu não sei se ele vem hoje).

Um ponto que não se pode deixar de mencionar diz respeito à polêmica gramatical do emprego de *jamais* e *nunca*. Nenhum dos manuais escolares em análise registra que esses advérbios são considerados por gramáticos como Júlio Ribeiro (1913), Maciel (1914), Pereira (1957), Moura Neves, Faraco & Moura e Samira Yousseff Campedelli como, além de advérbios de tempo, advérbios de negação.

Tampouco se destaca que *jamais e nunca* podem acumular esses dois valores semânticos, conforme atestam Faraco; Moura (2006).

Ademais, nenhum manual didático ou gramática pesquisados comenta sobre o emprego do *não* (ou de outra palavra ou expressão que exprime negação) como marcador conversacional. Marcuschi (1991: 71) assevera que o *não* pode aparecer pré-posicionado (no início do turno de fala) ou pós-posicionado (no final do turno de fala), formando a expressão *né/não é*. Assim, sabendo-se que os marcadores são itens multifuncionais que estão presentes em várias esferas comunicativas (cognitiva, textual, social e expressiva) e que colaboram para coesão e coerência discursivas (*cf.* Schiffrin 1987; 2001), seria esperado de uma obra escolar a reflexão sobre essas partículas de indiscutível importância para textos orais.

Parece-nos, assim, insuficiente o tratamento dos livros didáticos no que tange ao ensino de advérbios, locuções adverbiais e ao conjunto de formas sumariamente descritas aqui. Os materiais instrucionais, além disso, não levam em conta valores e funções que estratégias linguísticas de negação assumem no processamento da linguagem. Por outro lado, as lacunas encontradas deixam de esclarecer as diferentes posições que tais mecanismos podem ocupar numa sentença, bem como desconsideram os diversos contextos comunicativos nos quais a negação pode surgir.

4. Formação do docente de língua portuguesa

A sala de aula de Língua Portuguesa deve ser um espaço onde se trabalhe não somente a gramática normativa, como também as variações linguísticas, sobretudo no que diz respeito aos usos do educando. Nesse sentido, Cyranka (2016) defende a pedagogia da variação linguística. Em consonância com a autora, a sociolinguística educacional permite que o aprendiz compreenda que as diferenças dialetais são naturais e “devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção” (Cyranka, 2016, p. 169), garantindo ao aluno o letramento pleno.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor assuma também o papel de pesquisador, associando a Ciência da Linguagem à sua prática docente, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que abordem, dentre outros, a relação fala/escrita e a contextualização dos enunciados.

No que se refere particularmente ao estudo da negativa, Ducrot (1987), acatando-a como força argumentativa na correspondência entre conjecturas, considera o contexto em que é produzida, estabelecendo três classificações a saber:

I.negação descritiva (o locutor não retoma o que já fora dito);

II.negação metalinguística (contradiz os termos da fala a que se opõe);

III.negação polêmica (enunciadores com pontos de vista opostos).

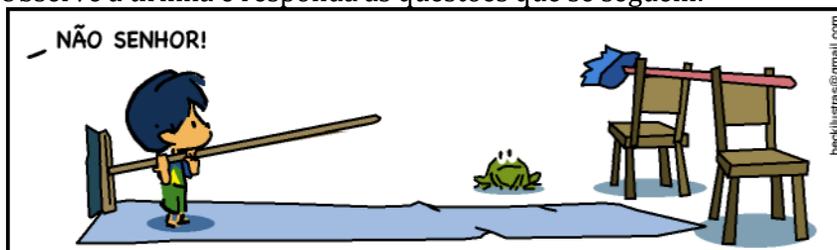
Contudo, o que se encontra nas gramáticas normativas e nos livros didáticos de Língua Portuguesa, como vimos, não transcende sua classificação como advérbio de negação e seu uso prototípico em posição pré-verbal. Ilari (2008) aponta que o verbo é um dos pontos que devem ser levados em conta ao se analisar a negativa em uma oração.

Quanto às atividades propostas pelos materiais didáticos, é notável a preferência por exercícios que peçam ao aluno que localize os advérbios e classifique-os, às propostas que englobem a variação linguística, considerando o uso, o contexto e a entonação.

Apresentamos, a seguir, algumas propostas de atividades que podem ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica em consonância com o uso e a variação da negativa *não*.

Proposta I

Observe a tirinha e responda às questões que se seguem:



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/tirasarmandinho/>. Publicado em: 13/08/2013.

- 1.Observando a imagem, o que Armandinho pretende fazer?
- 2.Associando a fala à imagem, presuma:
 - a)A quem pertence a fala “Não senhor!”?
 - b)Explique o motivo de Armandinho, mesmo sendo uma criança, ser chamado, neste contexto, de “senhor”?

3. Por que a fala é iniciada pela palavra “não”?

4. Percebendo que o enunciado é composto por “não” e por um substantivo, pode-se classificar “não” como advérbio? Justifique sua resposta.

Proposta II

Com base na tirinha, responda às questões:



Fonte: QUINO, *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 29.

1. Na primeira fala do primeiro quadrinho, o advérbio de negação “não” é repetido. Que efeito de sentido essa repetição produz no diálogo?

2. Ainda no primeiro quadrinho, o que representa a repetição das letras **a** e **o** na fala de Mafalda?

3. No segundo quadrinho, Mafalda repete a mesma pergunta, empregando na segunda vez o advérbio “não”.

O que o acréscimo de “não” neste caso demonstra?

4. Associe a expressão facial de Mafalda à frase negativa “Não pode ser”.

5. Qual atitude Mafalda toma ao ter a certeza de que a definição de sopa no dicionário não é a que ela gostaria que fosse?

6. Explique como você chegou à resposta anterior?

falada no Brasil. Sem embargo, no letramento, condizem com a prescrição gramatical, com os ditames encontrados nos documentos oficiais e com as instruções constantes no material escolar atual, ao indicar a preferência pela utilização da negação pré-verbal e, em alguns casos, pela tolerância do emprego da dupla negação.

Estudiosos voltados para os advérbios (cf. Melo, 1978; Bomfim, 1988; Ilari, 2007; Batista, 2016), dentre outros, sustentam que se trata de classe gramatical que modifica muitas categorias, tanto quanto uma sentença inteira. Nessa medida, as estratégias de negação, por meio de *não* e com o auxílio de mecanismos suprasegmentais, imprimem diferentes efeitos de sentidos de acordo com a abrangência do sintagma escopado. Tal fica demonstrado nas propostas didáticas sugeridas neste capítulo, nas quais os esquemas pretendidos com relação à leitura inferencial por parte do aluno englobam dimensão dialógica e contemplam recursos multimodais.

Referências

- BATISTA, Marivone Borges de Araújo. *Advérbios modalizadores: comportamento sintático e semântico*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.
- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.
- CAMPEDELLI, A. Y. e SOUZA, J. B. *Gramática do texto e texto da gramática*. São Paulo, Saraiva, 1999.
- CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C.A.; DAMIEN, C.C. *Português contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, vol. 1, 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 1.
- COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. *Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: 7º ano. 3ª edição*. São Paulo: Edições SM, 2019.
- CYRANKA, Lúcia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI Jr., C. *Sociolinguística, sociolinguísticas*. Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.
- DE CARVALHO, Alex et al. (2021). "Look! It is not a bamoule!" 18-and 24-month-olds can use negative sentences to constrain their

- interpretation of novel word meanings. Developmental Science*, jan. 2021. DOI: 10.1111/desc.13085.
- DRYER, M. S. (2013). *Order of Negative Morpheme and Verb*. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível em <http://wals.info/chapter/143>, acessado em 2022-05-29.)
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão técnica e tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FARACO, Carlos; MOURA NEVES; Maria Helena; MARUXO, J. H. *Gramática*. 20. ed. São Paulo, Ática, 2006.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. A distribuição do advérbio *não* nas orações negativas. IN: RIOS, Mariangela Rios; CEZARIO, Maria Maura (orgs.). *Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas*. Niterói: editora da UFF, pp. 243-264, 2012.
- ILARI, Rodolfo. *A categoria advérbio na gramática do português falado*. ALFA. São Paulo, v. 51, p. 151-174, 2007.
- _____. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2008, 7ª ed.
- LABOV, William. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972a: 3-35
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Inc, 1972b.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Maria Marta Pereira Scherre e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].
- LABOV, William. (2007). *Transmission and diffusion*. In: *Language* 83.2, 344–387. DOI: 10.1353/lan.2007.0082
- LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents (Cambridge Studies in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620607
- MACIEL, Maximiliano. *Grammatica descritiva*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1914, 5. ed.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MELO, Gladstone Chaves. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978, 3ª. Ed.
- MIESTAMO, Matti (2013). *Symmetric and Asymmetric Standard Negation*. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The*

World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível em <http://wals.info/chapter/113>, acessado em 2022-05-29).

MOLLICA, Maria Cecília Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos. IN: HEYE, Jürgen (org.). *Flores verbais: uma homenagem linguística e literária para Eneida Monteiro Bomfim no 70 aniversário*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, pp. 121-129.

MOURA NEVES, Maria Helena. *Gramática de usos do português*. 1. ed. São Paulo, UNESP, 2000.

PADUA, Claudio de Alencar (2021). A dupla negação no português brasileiro. Trabalho apresentado no XXVI Seminário de Pesquisas Linguísticas em Andamento, PPGLIN-UFRJ, realizado entre 13 e 17 de dezembro de 2021. Anais do evento e resumo disponíveis em: <https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/2021-especial-sepla.html>

PADUA, Claudio de Alencar (2022). *Estratégias de negação e discursos mentirosos*. Tese de Doutorado/ PPGLIN-UFRJ, em preparação.

QUADRIO, A. C. *A segmentação na construção da escrita*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA, Carlos Eduardo. *Gramática expositiva*. São Paulo: Nacional, 1957, 101. ed.

RIBEIRO, J. *Grammatica Portugueza*. São Paulo. N. Falcone & Comp., 1913 (1881), 7. ed.

RONCARATI, Cláudia. A negação no português falado. In: MACEDO, A. T., RONCARATI, C., MOLLICA, M. C. (org.), *Variação e discurso*: 97-112. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1996. 147 p.

RONCARATI, Cláudia. Ciclos aquisitivos da negação. In: RONCARATI, C., MOLLICA, M. C. (org.), *Variação e aquisição*: 65-102, 1997. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 126 p.

SANTOS, Emanuel. *O adolescente e a percepção do valor de variantes linguísticas*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 1973.

SANTOS, Emanuel. *A transmissão ao educando de crenças e atitudes linguísticas escolares*. Tese de doutorado, UFRJ, 1980.

SANTOS, Emanuel. *Certo ou errado?* Rio de Janeiro, Graphia Editorial, 1996.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning and context. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell, 2001.

SCHIFFRIN. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (org.). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional*. Brasília: Antunes Vieira, 2015.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; DURVAL, Luiz Felipe da Silva. O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede de ensino: breve diagnose. IN: VIEIRA, Silvia Vieira (org.) *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Edgard Blücher Ltda., 2018: 7-21.

Capítulo 4

Eventos de letramento e a constituição da negritude em uma escola de ensino médio

Jesica Carvalho Sales
(UFPI)

Iveuta de Abreu Lopes
(UFPI)

Introdução

Neste estudo apresentamos como principal questionamento: Quais materiais escritos são observáveis no contexto social e espacial de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão e que se impõem como desencadeadores de eventos de letramento e, nessa condição, concorrem para a constituição da identidade negra de alunos que fazem parte do seu corpo discente? Assim, nessa pesquisa temos como objetivo geral analisar os materiais escritos observáveis no contexto social e espacial de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão e que se impõem como desencadeadores de eventos de letramento e, nessa condição, concorrem para a constituição da identidade negra de alunos que fazem parte do seu corpo discente.

A pesquisa de campo por meio da qual buscamos responder ao questionamento supradito aconteceu entre os meses de junho e agosto de 2022, em uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão, que, aqui, nomeamos de Escola Piloto¹. Para a constituição do aporte teórico desse estudo, partimos dos fundamentos básicos que orientam os estudos dos letramento, tal como propõe Street (2014), ou seja, recorreremos à ideia de letramentos enquanto prática social, o qual entende a natureza ideológica da escrita e da leitura como permeada por aspectos socioculturais e relações de poder.

¹Nomeamos assim a unidade de ensino a qual realizamos a pesquisa de campo, pois essa escola faz parte do projeto piloto de ensino integral do Estado de Maranhão.

Em contraste com o modelo ideológico do letramento, o modelo autônomo, de acordo com Street (1995), valoriza a cultura grafocêntrica e, desse modo, desconsidera o papel da linguagem na construção grupal de sentidos sobre as diversas experiências sociais, sejam elas individuais ou coletivas. Dentre essas experiências, podemos evidenciar a posição da escola no que se refere à manutenção e/ou à mudança de paradigmas que contribuem para a perpetuação de estereótipos em relação a aspectos sociais como a raça, o gênero, as orientações sexuais, entre outros.

Quanto ao contexto educacional, ressaltamos que os eventos de letramento evidenciados nessa pesquisa se identificam com situações em que a escrita é, de forma central, observável (Kleiman, 1995), as quais possuem relação direta com a temática da negritude. Sobre as práticas de letramento, é importante destacarmos que são estas definidas pelos usos e as interpretações acerca das questões raciais compreendidas nos eventos de letramento, como pontua Street (2014). Nesse sentido, Moita Lopes (2012) enfatiza a função da escola como espaço social em que, a partir da linguagem, identidades são constituídas e ressignificadas.

Como metodologia, procedemos a uma análise e interpretação dos dados a partir de uma abordagem qualitativa que segue uma vertente etnográfica na coleta de dados. Desse modo, utilizamos como métodos de pesquisa: a observação participante, o uso de diário de campo, a realização de entrevistas semiestruturadas e de questionários e a obtenção de fotografias e outros instrumentos que são diretamente relacionados ao objeto de estudo dessa pesquisa.

Nas nossas observações quanto aos aspectos que proporcionavam gatilhos para a apreensão de eventos de letramento, destacamos os materiais estrategicamente expostos na área externa da escola e em lugares de grande circulação de pessoas como a biblioteca. Dentre esses materiais podemos ressaltar a presença de quadros, cartazes e *banners*. Esse material foi minuciosamente analisado de forma a agregar aspectos relevantes à discussão do nosso objeto de estudo.

Por fim, como resultados desse estudo verificamos que a escola em questão, ao valer-se de um modelo ideológico do letramento, expresso por meio de quadros, cartazes, *banners* e atividades pedagógicas, contribui para formação de uma identidade negra de seus educandos. Para tanto, na seção que segue realizamos uma revisão teórica acerca dos estudos dos letramentos.

Letramentos: escrita e leitura como práticas sociais

O advento da tecnologia da escrita transformou paulatinamente a sociedade, tornando-a cada vez mais grafocêntrica e, assim, viu-se a oralidade cedendo lugar e espaço ao texto em sua modalidade escrita. Com essa mudança de perspectiva, muitas questões foram emergindo e, desse modo, necessitando de respostas de forma a explicar os fenômenos a ela relacionados e, por conseguinte, diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia e a Linguística, têm convergido para entender as manifestações sociais daí decorrentes.

Trazendo à tona a questão da escrita e da leitura como mantenedoras da cultura letrada, Street (2014), em seu livro “Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, define que as habilidades cognitivas dos indivíduos são, provavelmente, incorporadas pelas suas experiências. Com base nisso, Street (2014) acrescenta, ainda, que há a valorização da alfabetização, da codificação e da decodificação de códigos, sem que se observem diretamente os contextos diversos de aprendizagens dos indivíduos na sociedade. Desse modo, os letramentos e as suas implicações nas aprendizagens dizem respeito a um tema de estudo que compreende duas formas de entendimento do que seja a cultura letrada. Para isso, recorreremos, aqui, aos dois modelos de letramentos estabelecidos por Street (1995). O primeiro, definido como autônomo, trata sobre as maneiras de aquisição do código escrito pelos sujeitos.

De acordo com Andrade (2018, p. 24), “O modelo autônomo traz a noção de letramento ocasionado pela aquisição da escrita, podendo ser considerado uma abordagem mais técnica [...]”, a autonomia nessa abordagem trata da possibilidade de entendimento do Letramento sem conceber as dimensões sociais e culturais dos sujeitos. Segundo Street (2014), o modelo autônomo do letramento tem por base as pesquisas da área da psicologia durante as décadas de 1960 a 1970, que é tida como a grande divisa entre a oralidade e a escrita.

Lopes (2004, p. 38) define que a grande divisa “[...] postula a vinculação entre letramento e progresso, civilização e liberdade individual e social”. Assim, o modelo autônomo de letramento não se atenta ao contexto social em que a escrita é utilizada. Consequentemente, podemos verificar que os aspectos socioculturais são excluídos dessa abordagem. Entendemos, portanto, que, para esse modelo de letramento, os indivíduos que se apropriam do código

escrito da língua seriam, de certa forma, mais elevados intelectualmente.

O modelo ideológico do letramento, por sua vez, advém das inquietações que a perspectiva autônoma apresenta. Para Lopes (2004, p. 39), “Olhares críticos, insatisfeitos com essa maneira de encarar as consequências do letramento, foram a motivação para que se propusesse o modelo ideológico de letramento”. O modelo ideológico entende o letramento a partir das experiências que cada indivíduo adquire em seu contexto social. Podemos observar que a abordagem ideológica dos letramentos é “[...] envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (Street, 2014, p. 17).

Porém, o modelo ideológico, sendo uma abordagem teoricamente privilegiada por trazer ao cerne dos estudos sobre os letramentos a importância do contexto social para a cultura letrada, ainda é preterida em atividades escolares institucionalizadas, em que a opção pelo modelo autônomo prevalece.

Com relação ao entendimento dos letramentos como aspectos sociais de uso da escrita e da leitura, na seção que segue, convém destacar o papel dos letramentos no ambiente escolar no que se refere à formação identitária dos indivíduos.

Letramentos e o ensino institucionalizado

Considerando-se o vigor com que a escrita penetrou e tem-se inserido nas atividades cotidianas da sociedade como um todo, não seria demais afirmar que há uma certa prevalência de usos da linguagem em sua modalidade escrita em detrimento da oral, seriam, então, as práticas sociais efetivadas em letramentos que se sobrepõem. Na sociedade, com a supervalorização da língua escrita em relação à oralidade, os sujeitos que não possuem os conhecimentos suficientes do código escrito da língua, e não possuem domínio da leitura são impedidos, de certa forma, de participar integralmente das atividades sociais que requerem tais habilidades.

Nessa lógica, chegamos à função primordial da escola: inserir os indivíduos no universo do conhecimento institucionalizado e, assim, ao mundo da escrita, ao seu domínio. Quanto à função social desempenhada pela escola, Mills (1971, p. 278) destaca que “[...] com a democratização da educação (escolar) face as exigências políticas e econômicas, a estrutura ocupacional exigia alfabetização e alguns

conhecimentos, determinando um período em que o processo era atingido através da escolarização”.

Dessa maneira, evidenciamos que a escola funciona como espaço em que se exige um processo constante de inserção na cultura letrada. Logo, as práticas pedagógicas que ali são realizadas pela comunidade escolar necessitam, de certo modo, da utilização da escrita e da leitura conforme as demandas apresentadas pela sociedade.

Sob essa perspectiva, ressaltamos que, ainda, na relação entre a linguagem e o ensino, manifestada no contexto da sala de aula e nas práticas desenvolvidas pelas(os) professoras(es), é comum as vertentes de ensino tradicionalistas veem o aluno leitor/ produtor de textos de forma passiva, ignorando, então, as diversas possibilidades de compreender a utilização da linguagem como aspecto social e cultural. Mas a exigência da escrita e da leitura não se restringe apenas ao ambiente escolar, outros espaços sociais também exigem essa habilidade, como a igreja, a família, o trabalho, entre outros. Desse modo, essas agências de letramento (Kleiman, 1995) também corroboram o desenvolvimento desses conhecimentos. Neles, os indivíduos, mesmo os não alfabetizados, dão resposta aos estímulos da cultura letrada. Como exemplo, o sujeito que, mesmo não conseguindo ler o nome da condução que passa em seu bairro, de algum modo identifica-a e atinge o seu objetivo de chegar ao seu destino.

Nesse sentido, diante da falta de acesso formal à escolarização, os indivíduos conseguem responder aos estímulos que são solicitados pela cultura letrada. De acordo com Lopes (2004, p. 45), “[...] as práticas sociais configuradas em atividades de leitura e escrita são aprendidas nos contextos sociais da vida cotidiana, motivadas pela necessidade de atendimento às demandas que são impostas aos sujeitos que integram uma dada comunidade”.

Verificamos, portanto, que, na participação no meio social e nas interações comunicativas dos sujeitos em diversos contextos socioculturais são mobilizados modelos de letramentos específicos. Nessa perspectiva, a escola, com a indução dos sujeitos ao uso técnico da escrita e da leitura, pode fomentar o letramento autônomo entre os indivíduos.

Em relação ao estímulo à cultura letrada por parte da escola, cabe, aqui, apresentarmos dois aspectos importantes para o entendimento do letramento no ambiente escolar, a saber: os eventos de letramento e as práticas de letramento. Sobre o primeiro aspecto, Kleiman (2007, p. 5) explica que “[...] não se diferencia de outras

situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”.

Logo, falar sobre evento de letramento pressupõe tratar sobre ações que envolvem a escrita e a leitura e que podem ser descritas em um procedimento de análise. Lopes (2004, p. 47) acrescenta que eventos de letramento “[...] são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito”. Nessa lógica, consideramos que a escola, pela própria natureza das atividades que oferece, é um celeiro de eventos de letramento.

Por sua vez, as práticas de letramento são ações subjetivas que auxiliam na interpretação dos eventos de letramento. De acordo com Lopes (2004, p. 47), “A noção de práticas de letramento, na verdade, diz respeito à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita”. Ou seja, as ações de um grupo diante da escrita e da leitura revelam a sua cultura, os seus valores e a sua identidade.

Isso posto, os letramentos, em espaço escolar, contribuem diretamente para a constituição identitária dos indivíduos, uma vez que a escola, após a família, é, na infância e na adolescência, o segundo maior espaço de convivência dos seres humanos em sociedade. Como explicita Moita Lopes (2002, p. 47-48), “[...] as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas”. Consideramos, então, que, nas interações sociais, mediadas pelo uso da escrita e da leitura, há possibilidades de constituição das identidades dos seres sociais. Para tanto, a próxima seção amplia essa concepção ao analisar os materiais escritos observáveis no contexto social e espacial de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão.

Construindo sentidos sobre a negritude

Para início desta seção de análise convém retomarmos o conceito de eventos de letramento. Kleiman (1995, p. 40) explica que são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Nessa perspectiva, selecionamos materiais escritos observáveis no contexto social e espacial da Escola Piloto e que concorrem para a discussão

acerca dos eventos de letramento, os quais enfatizam aspectos relativos às questões étnico-raciais, notáveis em espaços como a área externa e a biblioteca.

Para as análises realizadas, nessa seção, cabe destacar o conceito de práticas de letramento, que, segundo Street (2014, p. 18), “[...] se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às contextualizações sociais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Nesse sentido, as práticas são concebidas a partir da reflexão realizada pelos indivíduos em situações cotidianas de usos da escrita e da leitura que se estruturam nos eventos de letramento.

Nesse sentido, na realização dessa pesquisa de campo na Escola Piloto foi possível observarmos, desde o primeiro momento, sinalizações linguísticas com informações pertinentes à discussão sobre o tema da negritude. Essas sinalizações, como o quadro apresentado na fotografia 1, exposto logo na entrada da escola, evidenciam as diversas possibilidades de utilização da linguagem para discutir temáticas que perpassam a formação identitária dos grupos que compõe diversos espaços sociais.

Fotografia 1 – Quadro no pátio da escola



Fonte: Sales e Lopes (2022).²

² Dados obtidos em 6 de junho de 2022.

Nesse primeiro momento, o quadro no pátio da escola, com a imagem de uma pessoa negra, junto a um quebra-cabeça, que tem os dizeres “Sem espaço para o seu preconceito”, serviu-nos como um abre-alas para o que estava por vir na coleta de dados. A nossa interpretação à leitura dessa pista mostra, a princípio, uma posição ativa assumida pela escola diante das discussões sobre a temática da negritude.

Sob esse viés, verificamos, nesse quadro, uma das funções sociais de demarcar posicionamentos relativos às diversas questões da sociedade, no caso específico referente à negritude, mas que vão além do uso do papel ou das telas digitais, como visto na atualidade.

Nesse sentido, para expor a opinião sobre o preconceito racial, foi usada em uma peça artística, um texto, portanto, um evento de letramento, fixada à parede de um ponto central da instituição, que evidencia a posição da Escola Piloto em relação ao tema, que está sempre presente em atitudes e às ações tomadas pela sociedade, quanto a aspectos relacionados ao que se pode reconhecer como preconceito como uma atitude em relação a pessoas negras. Dessa forma, o quadro corrobora o pensamento de Street (2014) sobre o modelo ideológico do letramento e o letramento como prática genuinamente social.

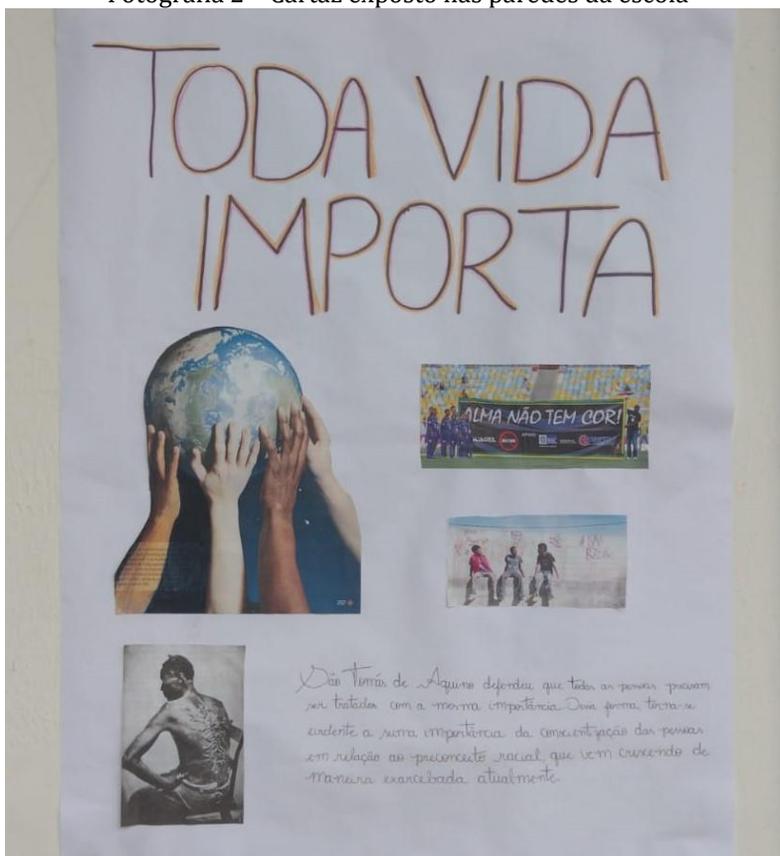
Para Street (2014, p. 149), nesse modelo, o letramento serve “[...] quanto arcabouço heurístico dentro do qual professores, formadores de professores e planejadores possam teorizar sua prática nos contextos das diferenças culturais, das localidades e das políticas específicas com que se defrontam”. Verificamos, portanto, que, nos eventos de letramento, as atividades humanas, que concretizam produções sociais, oferecem possibilidades para se refletir sobre a atuação do indivíduo na sociedade.

Nessa perspectiva, para entender o que foi mobilizado pelo quadro, o indivíduo letrado se utiliza, além da capacidade de leitura, dos conhecimentos prévios de sua prática na sociedade para conceber a informação dada pelo quadro, como a questão de encaixe de peças no quebra-cabeça, para entender que, por possuir quatro pontas a peça vermelha não cabe no espaço composto apenas por peças nas cores preto e branco, entre outros aspectos.

E os indivíduos que não possuem o domínio formal da leitura, conseguiriam levantar alguma reflexão sobre o quadro em questão. À vista disso, Barreto (2021, p. 52) frisa que, para a compreensão de diversas informações na sociedade, “São necessárias múltiplas

capacidades e conhecimentos, que muitas vezes não estão, necessariamente, ligados à leitura escolar, mas sim com a leitura de mundo, já que o letramento antecede a alfabetização”. Seguindo essa linha, a fotografia 2 apresenta mais um exemplo de evento de letramento que discute a temática da negritude.

Fotografia 2 – Cartaz exposto nas paredes da escola



Fonte: Sales e Lopes (2022).³

Além do quadro que recepciona os ingressantes naquela unidade de ensino, os visitantes também podem se deparar, nas paredes da Escola Piloto, com outras produções escritas que se referem à negritude. Desse modo, ao se direcionar à sala dos gestores da escola,

³ Dados obtidos em 6 de junho de 2022.

avistamos, por toda a unidade de ensino, cartazes, produzidos por alunos e alunas, os quais apresentam textos que possibilitam reflexões sobre as questões étnico-raciais. O exemplo disponível na fotografia 2 ilustra uma das produções das(os) estudantes exibidas nas paredes do pátio da escola.

Nesse cartaz, identificamos o uso de linguagem verbal e não verbal que leva a refletir sobre o preconceito racial, no qual as(os) estudantes trazem imagens que ponderam sobre a diversidade dos seres humanos, como as mãos, que representam diversas etnias, e jovens com diferentes fenótipos sentados próximos à praia; sobre a igualdade entre raças, com a imagem de jogadores segurando, na abertura de uma partida de futebol, o *banner* em que está escrita a frase “ALMA NÃO TEM COR”; além de avaliarem a marginalização da população negra, com o uso da imagem de uma pessoa negra subnutrida e, aparentemente, com marcas de chicotadas nas costas, que faz um resgate da memória do período da escravidão.

Para enfatizar o seu posicionamento, as(os) produtores do texto trouxeram informações escritas expressando a necessidade do respeito às diferenças raciais, como a frase “TODA VIDA IMPORTA” e o parágrafo “São Tomás de Aquino defendeu que todas as pessoas precisam ser tratadas com a mesma importância. Dessa forma, torna-se evidente a suma importância da conscientização das pessoas em relação ao preconceito racial, que vem crescendo de maneira exacerbada atualmente”.

Nesse sentido, verificamos que há envolvimento das(os) alunas(os) da Escola Piloto nas reflexões sobre as questões étnico-raciais na sociedade brasileira. As(os) discentes demonstram posicionamento ativo e consciente, pois, em suas palavras, evidenciam a importância do respeito e da valorização à vida de todos os seres humanos. As(os) alunas(os) da Escola Piloto ressaltam, ainda, na imagem em análise, que é necessária a sensibilização relacionada ao preconceito racial, atitude que acontece com frequência na sociedade, ou seja, têm dimensão da situação da pessoa negra.

Desse modo, destacamos que a escrita tem papel importante para expor as ideias e a opinião das(os) estudantes referentes a essa temática. Outrossim, consideramos que, nesse cartaz, o uso do texto escrito ganha contornos para dar ênfase às informações que as imagens já expressavam, marcando, assim, uma postura consciente sobre o tema da negritude. Nessa perspectiva, recorreremos ao

pensamento de Street (2014) sobre o papel da escola diante dos eventos de letramento que buscam construir processos de conscientização social:

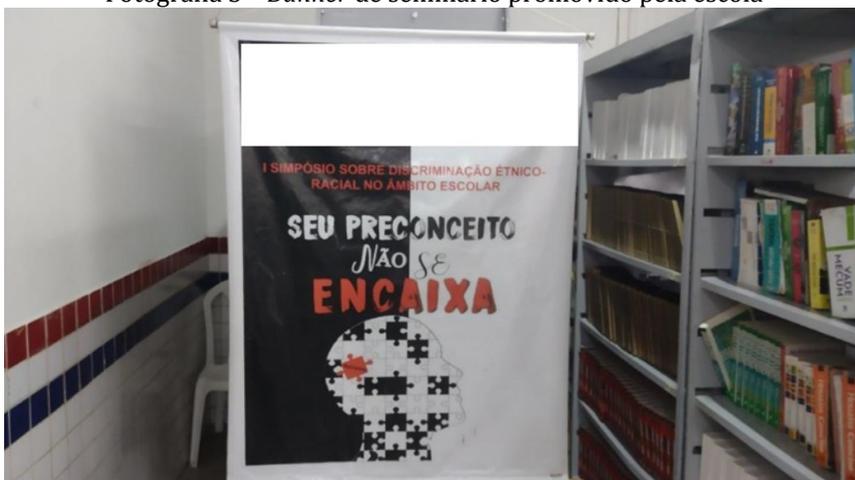
A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído (Street, 2014, p. 130).

Assim, o fomento, por parte da Escola Piloto ao posicionamento crítico dos suas(eus) discentes acerca de assuntos voltados ao cotidiano do povo negro, coaduna as concepções de Paulo Freire (1996), relativas à Pedagogia da Autonomia, de que as(os) professoras(es) devem incentivar a criticidade das(os) educandas(os), sua curiosidade e insubmissão. Nesse processo, as(os) docentes devem ensinar as(os) discentes a pensar, não apenas a aprender os conteúdos.

Em vista disso, observamos que, mesmo a olhares desatentos, não passam despercebidas as discussões sobre as questões étnico-raciais empreendidas pela Escola Piloto, sendo esse ambiente permeado por diversas manifestações comunicativas que são viabilizadas pelo uso da escrita, com apoio da linguagem não verbal.

Ainda nesse sentido, não só as paredes do pátio chamavam a atenção por apresentarem informações referentes ao tema da negritude. Sob essa perspectiva, ao se visitar a biblioteca da escola deparamo-nos com um *banner* (fotografia 3), exposto naquele espaço, que anunciava o I Simpósio sobre Discriminação Étnico-Racial no Âmbito Escolar, promovido pela Escola Piloto.

Fotografia 3 – *Banner* de seminário promovido pela escola



Fonte: Sales e Lopes (2022).⁴

A peça publicitária apresentada acima contém informações como o nome da unidade de ensino e do evento, e o tema “Seu preconceito não se encaixa”. O *banner* apresenta, como imagem de divulgação do Simpósio, a silhueta de uma cabeça humana, preenchida por um quebra-cabeça com uma peça vermelha, semelhante ao quadro exibido na entrada da escola (fotografia 1).

Com base nesses dados, consideramos que a Escola Piloto assume postura enfática e consciente em relação à temática da negritude. Há nessa unidade de ensino um fomento ao debate sobre o tema em questão, que envolve as(os) discentes, como observado nos cartazes exibidos no pátio da escola, estruturando eventos de letramento, inevitáveis a quem atravessa os espaços da escola; e as(os) demais colaboradoras(es), no caso da proposta de Simpósio para uma discussão mais efetiva acerca das questões étnico-raciais.

Ainda em relação ao *banner* produzido pela escola, chama a atenção o fato de, após a realização do evento, a peça seguir exposta na biblioteca da escola, um local estratégico, em que as(os) estudantes são levadas(os) à construção de um pensamento crítico, com acesso a várias leituras. No que diz respeito ao texto escrito na peça, a expressão “Seu preconceito não se encaixa” ratifica o conteúdo

⁴ Dados obtidos em 6 de junho de 2022. Por questões éticas, o nome da escola, presente no *banner*, foi suprimido da fotografia.

exposto no quadro exibido na entrada da escola, fortalecendo o posicionamento contrário dessa instituição de ensino no tocante à atitude discriminatória cultivada por uma parcela da população.

Nessa lógica, podemos afirmar que, esse ambiente educacional funciona como um propulsor para a construção de uma consciência antirracista em sua comunidade escolar. Nessa esteira, Tfouni (1995, p. 13) enfatiza que “[...] a escrita está associada ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos”.

Para tanto, destacamos, ainda, que na utilização de quadros, cartazes e *banners* espalhados pelos diversos espaços, a Escola Piloto incentiva o debate sobre temas atuais, principalmente no que concerne as questões étnico-raciais. Na seção que segue, apresentamos as nossas considerações acerca do papel do letramento na constituição de identidade negra de estudantes do Ensino Médio.

Considerações finais

Este estudo, que partiu do seguinte questionamento: Quais materiais escritos são observáveis no contexto social e espacial de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão e que se impõem como desencadeadores de eventos de letramento e, nessa condição, concorrem para a constituição da identidade negra de alunos que fazem parte do seu corpo discente? E elegeu como objetivo analisar os materiais escritos observáveis no contexto social e espacial de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão e que se impõem como desencadeadores de eventos de letramento e, nessa condição, concorrem para a constituição da identidade negra de alunos que fazem parte do seu corpo discente, pode evidenciar a importância dos letramentos na discussão de temáticas voltadas à questão da negritude na educação básica.

Nesse sentido, alinhados à concepção do modelo ideológico do letramento definido a partir das concepções de Street (2014), podemos destacar que ao utilizar quadros, cartazes, *banners* e atividades pedagógicas que discutem a negritude, a Escola Piloto fomenta o entendimento de que a linguagem é uma importante ferramenta social para a constituição da identidade de diversos grupos marginalizados. Principalmente no que se refere à discussão sobre a situação atual da população negra no Brasil, bem como o

tratamento de questões voltadas à história e a valorização das diferenças.

Assim sendo, esse estudo coaduna-se ao exposto por Freire (1996) que destaca a importância da autonomia para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, podemos ressaltar que na circulação e/ou veiculação de materiais escritos em espaços da Escola Piloto que tratam acerca da negritude, especialmente os que têm intervenção direta dos estudantes, observamos práticas de letramento voltadas à conscientização antirracista. Sob esse viés, como explicita Moita Lopes (2002), as ações realizadas na escola possuem fundamental importância para mediar a consciência crítica da comunidade que a permeia.

Como resultados desse estudo, evidenciamos, que há avanços no que se refere ao debate sobre a negritude, mas que são necessárias políticas públicas que fortaleçam a formação inicial e continuada de docentes e outros profissionais da educação básica para a inclusão dos grupos marginalizados nas escolas. Por fim, compreendemos, ainda, nesse estudo a necessidade de ampliar pesquisas acerca das questões institucionais voltadas ao trabalho com a constituição da identidade de atores marginalizados na sociedade desde o seu ingresso na escola.

Referências

- ANDRADE, Júlia Maria Muniz. *Letramento matemático: a leitura em questão*. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1gDC3LzZ5hZRUBrTIS7d3Y2yeuvhJVJNe>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- BARRETO, Lígia Alencar Pacífico. *Corpos dóceis, mentes livres: as práticas de letramento na penitenciária feminina de Teresina-PI*. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1ZnddljCCr4TvT11RDR7j9MTcOxrhg6kb>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul-RS, v. 32, n. 53, p. 1-

25, set./out. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 29 mai. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. 2004. 212f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7668/1/arquivo8282_1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MILLS, Wright. Educação e Classe Social. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo-SP: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 268-286.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas-SP: Mercado das letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

STREET, Brian. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 47).

Capítulo 5

A variação/diversidade linguística em eventos de letramentos em salas de aula de Teresina – PI: considerações teóricas e pedagógicas

Zacarias Oliveira Neri
(UFPI)

Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
(UFPI)

1. Primeiras palavras

Falar de língua e sociedade é uma tarefa que nos leva a reflexões e análises acerca dos mais variados contextos, em virtude de a língua possuir uma amplitude não muito compreendida diante de sua complexidade, seja na contemporaneidade, seja no início do desenvolvimento dos seus estudos. Hoje, já existe uma compreensão de que língua e sociedade não se dissociam, embora existam desencontros referentes ao que se define como “sociedade”, em uma realidade tão distinta, pensando na sociedade brasileira.

Para conhecer a visão contemporânea que a língua tem alcançado, é necessário compreender alguns conceitos primordiais e suas estreitas relações: primeiro o letramento, depois a variação linguística. O letramento, conforme Soares (2010), é a capacidade do ser humano de se envolver em diversas e múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a sociedade convive com a língua em movimento e, através desta, o ser humano interage, pela leitura e/ou pela escrita.

A variação linguística, segundo Calvet (2002), é a existência de duas formas diferentes que dizem a mesma coisa – dois significantes com o mesmo significado. Em uma sociedade marcada por pluralidades culturais e pessoas presentes em diferentes regiões, é inevitável a presença da variação linguística, visto que as pessoas estão produzindo significantes o tempo inteiro, embora haja semelhança entre os significados associados – essa é uma explicação

para compreender o porquê da necessidade de a língua ser pensada no aspecto social.

Sabendo desses princípios, nota-se que é possível fazer uma relação entre os letramentos e a variação linguística, tendo em vista que ambos acontecem cotidianamente por serem elementos vivos no corpo social pela recorrência das práticas humanas. Ao relacionar esses construtos, a escola, como ambiente de constante interação social, é um importante cenário que engloba não só a dimensão da sociedade em si, mas também o ensino e a forma como esse ensino aborda os letramentos e a variação linguística.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo observar a maneira como a variação/diversidade linguística e os letramentos são trabalhados em salas de aula na cidade de Teresina – PI, por meio de uma investigação em pesquisas já realizadas. Com base nessa investigação, serão consolidadas ao longo do trabalho considerações teóricas e pedagógicas a respeito da variação/diversidade linguística em eventos de letramentos em sala de aula de Teresina – PI. Nessa perspectiva, o principal objeto são as pesquisas anteriores que relacionam variação/diversidade linguística e letramentos.

Além disso, como propósitos mais específicos da pesquisa, buscou-se: i) relacionar aspectos de variação/diversidade linguística em eventos de letramentos em salas de aula, presentes em pesquisas da área de Sociolinguística e de Letramentos; ii) identificar aspectos que inter-relacionem os construtos: variação/diversidade linguística e letramentos em sala de aula em pesquisas sociolinguísticas; iii) analisar os modos de relação entre variação/diversidade linguística e letramentos, remetendo ao desempenho linguístico do falante ou usuário, em sala de aula, conforme apresentado em pesquisas sociolinguísticas.

Para a concretização dos propósitos apresentados, será possível responder à questão: por que a sociedade se torna favorável a suscetíveis situações de preconceito linguístico, conservadorismo e ignorância cultural? Essas situações são um retrato das consequências atreladas aos problemas recorrentes em salas de aula teresinenses que não possuem abordagens que integrem variação/diversidade linguística e letramentos.

Assim, neste trabalho, fizemos um percurso teórico abordando a variação/diversidade linguística e os letramentos, para que fosse possível construir uma reflexão nos resultados que abordasse as leituras realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, as quais

pertencem ao *corpus* analisado. Além disso, na metodologia, é apresentado todo o processo organizacional e estrutural do presente trabalho.

2. Revisão de literatura

As pesquisas de revisão bibliográfica apresentam “o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49). Nessa perspectiva, o trabalho foi organizado com base nos resultados de dados de pesquisas já realizadas na área de variação/diversidade linguística e letramento, priorizando as salas de aula do município de Teresina, por isso o cuidado em organizar e esquematizar uma revisão teórica com produtividade e pertinência.

Adentrando ao contexto investigado, pensando nos letramentos, inicialmente, é perceptível que não é fácil inserir essa prática no ambiente escolar, por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) incentivem um ensino remodelado e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) desenvolva um percurso associado também às práticas letradas. A aula de língua portuguesa, portanto, se torna um evento comunicativo de acontecimento linguístico, na qual a metalinguagem se estabelece por a língua ser estudada e utilizada ao mesmo tempo na interação em sala de aula.

Costa e Oliveira (2014) destacam que trabalhar a multiplicidade de gêneros textuais é construir instrumentos de ação social e espaços de múltiplos propósitos comunicativos, ou seja, é inserir o letramento como estratégia basilar na sala de aula. Segundo as autoras, ainda, quando o trabalho na escola passa por essa inovação, os alunos se tornam críticos e competentes para práticas futuras que surgirem, sendo capazes de reconstruir e ressignificar outros posicionamentos. Por esse motivo, a criticidade mencionada pode se estender ao aspecto social da língua, que precisa ser conhecido e refletido pelos estudantes por um viés de uso e funcionalidade - reflexão e ação.

Nesse sentido, sabendo da relevância do letramento e do seu papel preponderante na sociedade, a variação/diversidade linguística “é uma das características universais das línguas naturais” (Mollica; Braga, 2004, p. 27), e é observada aqui por estar aliada ao letramento

e por ser produto da comunidade, pois está dentro da língua, que “é o resultado das interações comunicativas dos sujeitos em determinadas comunidades de falantes” (Dantas; Carvalho; Costa, 2014, p. 2). Diante disso, percebe-se a necessidade de se trabalhar a variação nos eventos de letramento, mostrando essa associação no acontecimento, já que é pelo uso real da língua que são observados os fatores socioculturais imbricados em uma comunidade (Bortoni-Ricardo, 2024).

Sob esse parâmetro, é importante compreender que a diversidade linguística, enquanto fator heterogêneo, foi uma das questões que fizeram com que os estudos da Sociolinguística se tornassem tão emergenciais (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 12). Por esse motivo, faz-se necessário recorrer aos motivos pelos quais a sociedade não adere a “característica multilíngue” do Brasil – termo mencionado pela autora. Desse modo, ainda há a delimitação de fronteiras para a língua como se elas funcionassem de forma semelhante às fronteiras geopolíticas, conforme frisa Bortoni-Ricardo (2014), o que repercute em fortes impactos na educação, principalmente pelos problemas educacionais brasileiros, os quais são seculares (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 158).

Os problemas educacionais se perpetuam porque o critério de delimitação linguística apontado pela autora é uma “invenção” incoerente, tendo em vista a tentativa de controlar a função social da língua e o resultado de sua interação entre falantes. Na sala de aula, o professor acompanha a vivência do aluno por conta de o aluno associar a leitura de mundo para atribuir sentido à leitura da palavra (Freire, 1982). Esse comportamento nada mais é que uma prática de letramento associada ao comportamento linguístico dos alunos, que é individual, por isso a incoerência nas tentativas de delimitação.

Diante disso, o que se percebe, na verdade, é que há uma forte preocupação em definir o que é “certo” ou “errado”, se o aluno respeita a norma-padrão ou não, mas não há uma preocupação em iniciar o trabalho na escola utilizando aquilo que o aluno traz de suas vivências. Conforme Faraco (2008), o comportamento normal de uma criança é levar para a escola a sua peculiaridade, o comportamento da sua comunidade, inclusive uma das alternativas para amenizar esse problema é “garantir, entre outras coisas, que os alunos saiam da escola básica com um bom domínio das práticas sociais de leitura e escrita” (Faraco, 2008, p. 69).

Nesse sentido, a proposta de Faraco (2008) se aproxima da intenção desta investigação, pois a variação linguística precisa de

espaço em sala de aula para ser analisada, avaliada e compreendida, e o letramento é indispensável nesse processo. Leitura e escrita são, antes de tudo, práticas sociais, ou seja, dependem da interação entre os indivíduos, tanto para a prática, quanto para o conteúdo de língua em sala de aula. A Sociolinguística, desse modo, “nasceu da preocupação com o desempenho desses estudantes que estão na escola, mas que não podem compartilhar as variadas culturas orais no mesmo espaço” (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 157).

De modo relacionado, Votre e Cezario (2020) afirma que a escola pode interferir na fala e na escrita das pessoas que a frequentam e das comunidades discursivas, mas também pode preservar formas de prestígio. Essas imposições, conforme o autor, geram uma visão limitada de que esse modelo é único e exclusivo, reduzindo a validade dos outros modelos, que, por serem informais, são estigmatizados. Os usuários das formas não-prestigiadas podem ser rotulados de descuidados e ignorantes quanto à língua padrão (Votre; Cezario, 2020), por isso sofrem com a elevação do preconceito linguístico, fruto dessas concepções errôneas, contrárias ao ideal educacional e sociolinguístico.

Nesse contexto, Bagno (1999) destaca oito mitos que ainda se preservam na sociedade a respeito da língua, os quais são protagonistas do preconceito linguístico. Esses mitos são identificados facilmente no contexto escolar, no qual professores disseminam posicionamentos arcaicos e limitados de que “brasileiro não sabe português”, ou que o português é “muito difícil” e por isso é preciso “saber gramática para falar e escrever bem”. São ideias como essas que são impostas na sala de aula e que bloqueiam a visão dos alunos, os quais criam uma noção de língua como algo incomum, distante e, portanto, inalcançável. Quando as turmas são moldadas por tais precipitações, parece notório que a educação não costuma envolver princípios sociolinguísticos e de letramento no ensino.

Por outro lado, essa repercussão a respeito dos impasses educacionais, os quais não corroboram o letramento e a variação linguística, persiste porque variação linguística, oralidade e letramento como ações sociais possuem uma dinâmica que configura um processo de variação e de mudança, já que os usuários têm o conhecimento de que participam de um grupo social, que diz respeito a um todo; uma cultura, conforme Costa (2014). Assim, seguindo ainda a noção da autora, é preciso aproximar da sala de aula a variação/diversidade linguística por meio de práticas de letramento,

pois as manifestações linguísticas ou de fala se fundamentam e dependem dos aspectos linguísticos e sociais.

À vista disso, todos os aspectos teóricos evidenciados neste estudo contribuíram para incentivar a investigação da relação entre letramento e variação linguística nas salas de aula da cidade de Teresina. Essas visões legitimadas facilitaram o processo de compreensão do que realmente deve compor a sala de aula, partindo dos princípios da Sociolinguística atrelados ao Letramento.

3. Metodologia

A pesquisa apresentada é considerada bibliográfica, pois tem como dados outras pesquisas realizadas no município de Teresina – PI. De acordo com Gil (2002, p. 44-45), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado” e “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Ademais, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pelo que revela o processo de geração de dados a respeito da realidade teresinense. A sumarização de pesquisas desenvolvidas pode proporcionar um olhar geral para os modos de trabalho e de compreensão dos estudos sociolinguísticos e de práticas de letramento em transposição, do ambiente acadêmico para o cotidiano da sala de aula, saindo de uma perspectiva essencialmente teórica para uma perspectiva teórico-prática, no viés da aplicação.

Para a reunião desses dados que formaram o *corpus* da pesquisa, foi feita uma busca com a intenção de alcançar aprofundamento na realidade das salas de aula de Teresina, repensando a variação/diversidade linguística e o letramento. Com a busca, foram encontradas 10 pesquisas que contemplam os construtos de acordo com a realidade teresinense. Além disso, essa busca se construiu para que fossem estudados os pensamentos de autores da área que também se dedicam a investigações dos aspectos centrais do trabalho, promovendo uma atualização teórico-prática dos estudos desenvolvidos na contemporaneidade.

Os resultados encontrados partiram dos dados, o que não definirá uma generalização definitiva acerca da educação de Teresina. Os dados são de experiências vivenciadas por pesquisadores do núcleo da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e

doutorado) em escolas públicas, de mais de um nível de ensino. A delimitação temporal¹ de escolha dos dados não foi feita por conta dos poucos estudos voltados para as salas de aula de Teresina no que diz respeito à Variação Linguística e os Letramentos em relação.

Pela pouca quantidade de pesquisas realizadas no município referentes à essa lacuna de pesquisa, os dados foram extraídos de livros e artigos científicos publicados por pesquisadores das universidades do município, os quais estão empenhados em investigar a realidade da própria sociedade. Por isso, há uma ênfase nas obras organizadas por Costa (2011; 2014), sendo organizações que compilam experiências de pesquisa estendidas ao cotidiano escolar por um critério de observação e análise de algumas práticas aplicadas em aulas de língua portuguesa.

As pesquisas encontradas foram:

- Gomes (2014): A diversidade linguística na escola: um reflexo da vida social
- Silva (2014): Práticas de letramento e de oralidade na escola
- Nascimento e Pereira (2014): Oralidade e letramento em sala de aula: desafios no ensino de língua materna
- Oliveira (2014): Repensando o ensino de EJA: contemplação do letramento e da oralidade no ambiente escolar
- Lago (2014): A importância da competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem: uma investigação das práticas de oralidade e de letramento
- Farias e Santos (2014): Eventos de oralidade e de letramento na comunidade Ininga e na alfabetização
- Belini (2014): Leitura e escrita: um resgate do passado para os idosos alfabetizando na terceira idade
- Costa (2011): A língua nos processos interacionais na escola e na sociedade: uma contribuição da pesquisa colaborativa
- Oliveira e Costa (2014): Multiletramentos na produção e circulação de rap no YouTube: uma possibilidade de atividade no ensino de leitura e produção textual da educação básica

¹ Se houvesse a possibilidade de delimitar o tempo como recorte para a seleção do *corpus*, o trabalho seria desenvolvido a partir do recorte de 2011 a 2021, porém a quantidade restrita de estudos não permitiu tal delimitação. O recorte ficaria restrito a 2021, porque esta pesquisa diz respeito a um projeto de iniciação científica desenvolvido entre 2021 e 2022 na Universidade Federal do Piauí, durante a graduação em Letras.

- Dantas, Carvalho e Costa (2014): Variação linguística versus ensino de língua portuguesa em nossas escolas: como erradicar o círculo vicioso do preconceito linguístico?

Desse modo, os dados foram analisados com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2014), Costa (2011; 2014), Freire (1982), Faraco (2008), Gomes e Costa (2015), Kleiman (1995) e Soares (1998). Assim, convém destacar que tanto a teoria quanto a prática se apresentam nas obras dos autores mencionados, apresentando, por um lado, um olhar teórico e conceitual e, por outro, a realidade em algumas escolas da cidade em questão. Na análise dos dados, serão contempladas algumas das pesquisas mencionadas na delimitação do corpus, sabendo que este capítulo é um recorte de um projeto de pesquisa desenvolvido durante um processo de iniciação científica no curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí.

4. Um olhar para a prática: o que revelam as pesquisas

No estudo realizado, foram identificadas questões ausentes no contexto escolar. As ideias apontadas por Bortoni-Ricardo (2014), acerca do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística, mostram que tais questões não estão claras para o corpo docente das escolas de Teresina, visto que a maioria das instituições permanece com os mesmos ideais conservadores, estruturados em perspectivas ultrapassadas há décadas. Essa interpretação foi constatada a partir das experiências apresentadas nos trabalhos analisados.

Não se fala em língua social na escola, outro ponto importante. Oferecer aberturas para as práticas sociolinguísticas consiste em flexibilizar o ensino, já que elas fazem parte da vida cotidiana dos alunos, é a orientação oferecida por Bortoni-Ricardo (2004). No entanto, pelo desconhecimento dos estudantes, a língua não se torna um elemento social com o mesmo teor de fora da instituição de ensino, por isso o distanciamento entre escola e sociedade na vida do aluno, o que contribui para o apagamento do relativismo cultural mencionado - flexível, abrangente e instável pela própria organização da sociedade e pelos modos de interação.

Partindo desse pressuposto, é essa a visão de Gomes (2014), ao destacar, em sua pesquisa, desenvolvida em uma escola pública da região do Grande Dirceu, a pertinência do código escrito no espaço de ensino, pois os alunos lidavam, na maioria das vezes, com o código

escrito e participavam de aulas sempre da mesma forma, sendo intimidados pelo autoritarismo da direção e dos professores. Práticas como essa desvelam uma passividade entre os alunos, os quais são colocados sempre na condição de ouvintes e receptores das informações apresentadas em sala. Assim, há um impedimento para desenvolver práticas letradas para que o aluno compartilhe suas experiências e desenvolva sua competência comunicativa (Bortoni-Ricardo, 2004), uma habilidade escassa pela necessidade de se trabalhar com a perspectiva social da língua.

Gomes (2014) inicia mostrando a realidade da comunidade do Dirceu e depois apresenta a situação da escola em análise, o que transparece uma contradição a respeito dos construtos estudados, pois os discentes estão cercados, o tempo inteiro, pelo letramento e pela variação/diversidade linguística, mas não veem tais aspectos na escola de modo integrado às práticas desenvolvidas, as quais ficam fechadas ao tradicionalismo.

Nesse contexto, essa não abertura implica cada vez mais a dificuldade da legitimação da variação linguística. Não há incentivo da escola e nem da família para que a variação linguística seja vista como fenômeno natural, pois a escola não envolve esse princípio nas práticas e a família ainda carrega os ideais autoritários da escola, por acharem que a instituição é total detentora do conhecimento. Isso mostra que o amadurecimento da ideia, desde o início dos estudos científicos da Sociolinguística em 1960, é um propósito importante, mas nunca alcançado da devida maneira.

Ainda em relação ao trabalho com a variação em salas de aula, quando ela é trabalhada, geralmente é de forma mecânica, pois os professores não costumam utilizar técnicas de letramento para que esse trabalho seja mais natural. Silva (2014) mostra essa situação em outra escola de Teresina. A professora leva uma letra de música para a sala de aula, um gênero textual que contempla o letramento dos alunos da turma, no entanto a análise é limitada aos erros gramaticais, sem levar em consideração o contexto social e histórico atrelado. Diante disso, é reconhecível que ainda persistem pensamentos limitados à ideia ampla que a diversidade linguística e o letramento oferecem, no sentido de perceber diferenças que se aproximam ou se distanciam da ideia de “padrão” na língua, o que necessita ser trabalhado com mais consistência, a fim de atingir melhorias nas escolas de ensino básico.

Por outro lado, Nascimento e Pereira (2014) apresentam dados focados em uma alfabetização desapegada dos termos funcionais, ou seja, ilimitada e irrestrita - além das habilidades priorizadas na escola. Em uma escola estadual da zona leste, no 3º ano do ensino médio, os autores identificaram o letramento e a oralidade com mais facilidade fora da sala de aula e aproveitaram para trabalhar na turma um círculo de leitura, em que os estudantes compartilhariam opiniões e vivências sobre o tema da leitura realizada e produziram cartas (gênero textual), que seriam lidas para todos - uma maneira de compartilhar reflexões individuais e raciocínios críticos.

Nessa atividade, o aluno, sem perceber, colocou em prática habilidades que não costumava desempenhar, isso porque as aulas anteriores tinham a leitura e a escrita apenas como estratégia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, limitadas ao livro didático e o único momento em que os estudantes dedicavam atenção à aula era durante rápidas comparações entre conteúdo e realidade (Nascimento; Pereira, 2014), justamente uma das relações existentes entre letramento, oralidade e variação linguística.

Diante desse cenário, colocar em prática esse tipo de atividade não é simples, como frisa Lago (2014), mas os construtos trabalhados nesta pesquisa só conseguem espaço no corpo escolar se a competência comunicativa dos aprendizes for valorizada. Isso significa que trabalhar letramento e oralidade não garante sucesso imediato na aprendizagem escolar, porém os professores não podem estar apoiados nesse tipo de conclusão, visto que os alunos podem ter competências não exploradas justamente por falta de oportunidades, e nessas atividades eles podem encontrar espaço para manifestar desempenhos até então desconhecidos.

Por isso, faz-se necessário um trabalho contínuo, pois o imediatismo não proporciona aprendizagens significativas. Entre os diferentes gêneros textuais, atividades de leitura e experiências de escrita, podem ser exploradas diferentes estratégias que contemplem variação/diversidade linguística em relação com o letramento dos alunos. Nessa perspectiva, tornar-se-ia recorrente uma prática contínua dessa relação defendida, a qual precisa acontecer e se manter diariamente.

Partindo dessa visão, um exemplo para a realidade mencionada foi a reconstrução do ensino de EJA proposto por Oliveira (2014), pautada no ensino de leitura e escrita considerando práticas sociais vivenciadas no bairro Mocambinho. Alunos de 24 a 62 anos

frequentavam as aulas, dentre eles domésticas, costureiras, auxiliares de serviços gerais e motoristas, os quais tiveram receio inicialmente por não saberem que podiam aprender com base nos letramentos e na oralidade.

O receio surgiu pelos professores trabalharem com a realidade da turma utilizando gêneros textuais daquele cotidiano - receitas, anedotas, piadas, ditados etc. Entretanto, isso fez com que os alunos perdessem a timidez e se tornassem participativos a ponto de produzirem textos oralmente e escritos. Nesse parâmetro, a prática realizada mostra que trabalhar com base em letramentos e variação linguística amplia a noção de gênero, pois o aluno não estará preso apenas à estrutura, mas buscará saber o destino do texto, a finalidade, as circunstâncias da produção, a significação, ou seja, o fim das produções textuais não estará em si mesmas, mas o aluno entende que há uma amplitude por trás de cada gênero, que diz respeito ao seu acontecimento de fato.

A amplitude, nesse contexto, proposta por Oliveira (2014), desenvolve a criticidade e a participação dos alunos, o que é totalmente contrário nas pesquisas feitas por Farias e Santos (2014). Nessa busca, observações foram feitas em uma escola de ensino fundamental no bairro Ininga, onde a prática da cópia do quadro era prioridade e a oralidade do aluno não era bem recepcionada pelos professores, de metodologia tradicionalista. A interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno era quase inexistente, porém os alunos gostavam de ser instigados a diálogos, ou seja, a dificuldade não vinha da parte deles, mas de professores que reprimiam a oralidade e que limitavam o ensino a tarefas fora do contexto de vida dos aprendizes.

Diante disso, esses estudantes não vão associar eventos de letramento a eventos de fora da instituição de ensino. Quando escola e/ou professor adota(m) esse tipo de atitude, ao mesmo tempo ignoram o aspecto social da leitura e da escrita, ou seja, querem trabalhar de maneira isolada, como se os estudantes não estivessem no mundo real durante a estadia na escola e não unissem o tempo inteiro a ideia de língua e de sociedade. Assim, ainda não está claro na sociedade que o ser humano precisa da interação social tanto para ler como para escrever.

Alongar, desse modo, um processo que poderia ser feito desde os anos iniciais, proporcionará aos estudantes situações semelhantes às discutidas por Belini (2014), a qual fez uma pesquisa no Centro de

Convivência para a terceira idade, da cidade de Teresina. No centro, há uma sala de alfabetização para idosos, e, para eles, a aprendizagem de leitura e escrita, nessa fase da vida, representa um resgate do passado, marcado por proibições, exclusões e preconceitos.

Entretanto, muitos desses idosos não tiveram oportunidades por terem vivido em épocas extremamente patriarcalistas, em situações de pobreza, com pensamentos arcaicos, além de fortes conservadorismos. Hoje, se o ensino se baseia no distanciamento entre escola e sociedade, fugindo do letramento e da variação linguística, cidadãos podem ser formados sem aprofundamento, em uma realidade pouco diferente da época dos idosos do Centro de Convivência. Portanto, a experiência encontrada por Belini (2014) é um exemplo para outras realidades, que insistem em separar ou ignorar os construtos analisados.

Vale ressaltar, ainda, dados de uma pesquisa realizada por Costa (2011) durante os anos de 1995 a 2000 em escolas da periferia de Teresina. O 3º ano do ensino fundamental tinha aulas de português tradicionais, com pouca interação, atividades de contribuição mínima e poucas oportunidades direcionadas aos alunos (a professora respondia às próprias perguntas que fazia), em uma interação restrita e mecanizada. Nesse âmbito, os estudantes não eram protagonistas do ensino, além de que os conteúdos não eram relacionados nem à vida dos aprendizes e nem à comunidade.

A partir desses resultados, o que convém analisar é que, entre 1995 e a contemporaneidade, em média, trinta anos passaram e, de modo geral, pouquíssimas mudanças foram encontradas nas salas de aula de Teresina após reunir os dados apresentados. É por esse motivo que a sociedade se torna favorável a suscetíveis situações de preconceito linguístico, conservadorismo e ignorância cultural. A evolução mínima evidenciada na pesquisa é fruto de barreiras criadas implicitamente pelos centros educacionais, as quais geram receio e provocam e/ou sustentam estigmas e rótulos nos alunos, que se desmotivam e não buscam mais o conhecimento, o qual acaba não pertencendo à realidade vivida, desconstruindo a relação enfatizada entre variação/diversidade linguística e letramentos.

5. Conclusão

Pela reflexão feita neste capítulo, fica claro que as informações apresentadas são condizentes com a temática focalizada. No entanto,

o levantamento feito na pesquisa evidenciou uma relação entre variação/diversidade linguística e letramento ainda distante do contexto escolar, da maneira como realmente deveria ser aplicada. Os resultados comprovam a mesma rotina de ensino, e, quando a rotina parece se apresentar de forma diferenciada, é apenas uma tentativa equivocada de trabalhar essa relação, tão ausente em uma contemporaneidade necessitada.

Desse modo, por mais que algumas práticas encontradas tenham certa proximidade com a relação enfatizada nesta pesquisa, foi constatado que o município de Teresina ainda enfrenta grandes atrasos educacionais, com impasses ligados tanto ao letramento, por não haver aproveitamento de todo o conhecimento que o aluno traz de suas interações sociais, como da variação/diversidade linguística, que continua sendo compreendida pela escola, pelos alunos e por considerável parte da sociedade de forma restrita e estigmatizada.

Há uma corresponsabilidade ausente entre escola, família e sociedade para que a linha tênue que liga o letramento e a variação linguística adquira espaço na base educacional dos indivíduos. No entanto, se essas instituições sociais não agirem de modo corresponsável, várias décadas passarão e tudo permanecerá estático, menos os estigmas sociais e o preconceito linguístico.

A pesquisa, assim, oportunizou um olhar crítico sobre a variação/diversidade linguística bem como do letramento em Teresina, que provavelmente se repete em outros municípios, de maneira restrita ou mais profunda. Vale ressaltar também que a família e os profissionais precisam de um direcionamento mais específico, para que a mudança ocorra de dentro para fora, até que a sociedade seja atualizada de acordo com um novo comportamento – essa visão pode oferecer caminhos para uma nova investigação, já que o desafio pode permanecer se a escola procurar a inovação e a família não acompanhar as mudanças realizadas.

Referências

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BELINI, R. G. C. Leitura e escrita: um resgate do passado para os idosos alfabetizando na terceira idade. In: COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Variação*

linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola. Teresina: EDUFPI, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Metodologias de variação com ênfase na proposta dos contínuos linguísticos e redes sociais*. Simpósio de Letras - Universidade Estadual do Maranhão. Palestra. 2024.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

comunidade. Teresina: EDUFPI, 2014.

COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Olhares sociolinguísticos: variação e interação*. Teresina: EDUFPI, 2011.

COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Variação linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola*. Teresina: EDUFPI, 2014.

COSTA, C. S. S. M. ; OLIVEIRA, A. V. A. Multiletramentos na produção e circulação de rap no youtube: uma possibilidade de atividade no ensino de leitura e produção textual da educação básica. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. Vol.10, p. 170-192, 2014.

COSTA, C. S. S. M. A língua nos processos interacionais na escola e na sociedade: uma contribuição da pesquisa colaborativa. In: COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Olhares sociolinguísticos: variação e interação*. Teresina: EDUFPI, 2011.

COSTA, C. S. S. M.; GOMES, Y. L. S. Variação/diversidade linguística no ensino de língua materna: reflexões sobre a relação professor/aluno na prática pedagógica. *Caderno de Letras da UFF Dossiê: Variação linguística e práticas pedagógicas* n° 51, p. 83-98. Rio de Janeiro: EDUFF, 2015.

DANTAS, J. W. M.; CARVALHO, M. V. L.; COSTA, C. S. S. M. Variação linguística versus ensino de língua portuguesa em nossas escolas: como erradicar o círculo vicioso do preconceito linguístico?. *Web-Revista Sociodialeto*, v. 5, p. 290-305, 2014.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIAS, A. G.; SANTOS, F. P. Eventos de oralidade e de letramento na comunidade Ininga e na alfabetização. In: COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Variação linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola*. Teresina: EDUFPI, 2014.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, M. C. S. A. A diversidade linguística na escola: um reflexo da vida social. In: COSTA, C. S. S. M. (Org.) *Variação linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola*. Teresina: EDUFPI, 2014.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LAGO, C. J. M. C. A importância da competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem: uma investigação das práticas de oralidade e de letramento. In.: COSTA, C. S. S. M. *Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade*. Teresina: EDUFPI, 2014.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.
- NASCIMENTO, J. F.; PEREIRA, A. M. A. Oralidade e letramento em sala de aula: desafios no ensino de língua materna. In: COSTA, C. S. S. M. *Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade*. Teresina: EDUFPI, 2014.
- OLIVEIRA, A. V. A. Repensando o ensino de EJA: contemplação do letramento e da oralidade no ambiente escolar. In: COSTA, C. S. S. M. *Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade*. Teresina: EDUFPI, 2014.
- SILVA, L. B. Práticas de letramento e de oralidade na escola. In: COSTA, C. S. S. M. *Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade*. Teresina: EDUFPI, 2014.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. 2. ed., 7ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 6

A orquestração nas letras e os multiletramentos: um convite à leitura tipográfica nas aulas de língua portuguesa

Roberta Shirleyjany de Araújo
(UFPI)

Introdução

Modos semióticos diversos são orquestrados nas produções textuais atuais, de modo ainda mais realçado, à medida em que a nossa cultura tem se tornado cada vez mais visual. Ou seja, a leitura de natureza multimodal é um convite encontrado em muros, páginas de livros, panfletos, *outdoors*, telas de computadores e *smartphones*, lugares escolhidos para que a materialidade textual ocorra de forma estática ou em movimento. Nesse âmbito, não é novidade que a produção textual, há muito, deixou de ser preponderantemente verbal, uma vez que essa multiplicidade de modos semióticos perpassa as nossas comunicações cotidianamente. Desse modo, o presente estudo traz algumas considerações sobre a tipografia¹, ou seja, a fonte tipográfica, a letra, para além de uma perspectiva que a situa enquanto adorno decorativo, mas como um recurso que possui sentidos e funções diversas dentro de uma “paisagem comunicacional” (Kress, 2003). Para tanto, o nosso objetivo geral consiste em apresentar a construção de sentidos a partir de leituras feitas por alunos do 1º ano do ensino médio sobre os traços tipográficos usados na composição de alguns textos analisados ao longo das aulas de língua portuguesa.

Desse modo, partimos do entendimento encontrado em Kress e Van Leuween (1998) de que todo texto é multimodal. Esteja ele materializado em páginas impressas ou em tela, há sempre modos diversificados de apresentação de seus conteúdos informativos como: a disposição espacial, o tamanho da fonte, a cor, o formato, as

¹ “A arte e a técnica de organizar o tipo de letra para tornar a linguagem visível.” (Serafini e Clausen, 2012).

marcações negrito e sublinhado, dentre outros aspectos que serão citados mais adiante.

O intercâmbio teórico que realizamos aqui vem desde algumas concepções encontradas em estudos na linguística textual, na pedagogia dos multiletramentos e na semiótica social multimodal, tendo a finalidade de ampliar o horizonte sobre a leitura dos textos multimodais, possibilitando ao leitor ser, também, “letrado visualmente”, ou seja, ser “capaz de identificar o seu papel no mundo por meio do envolvimento com a cultura verbo-visual (Gomes *et al*, 2019, p. 19), cientes de que o pensar visualmente está presente desde a escolha das letras que utilizamos em nossas produções textuais, que elas também são multimodais. Ou seja, não seria lícito compreender que o letramento visual só está para a leitura de uma composição imagética, uma vez que os traços tipográficos das famílias de letras/fontes tipográficas têm suas especificidades e ocasionam desdobramentos variados em termos de significado.

O campo do *marketing* e propaganda há muito explora a semântica que as fontes tipográficas comportam. A nossa proposta de levar esse tipo de leitura para as aulas de língua materna compreende mais um convite para incursões possíveis com vistas ao letramento crítico e o letramento visual. Pois, à medida que tomamos nota e realizamos um olhar cuidadoso acerca da leitura tipográfica, entendemos a afirmação de Hyndman (2016) ao pontuar que o uso consciente sobre a tipografia pode contribuir para facilitar a vida de seus usuários, dando-lhes controle sobre suas decisões.

Os tópicos a seguir versam em torno dos contributos teóricos que sustentam o nosso estudo, seguido do percurso metodológico e a exposição de alguns dos resultados obtidos ao longo das atividades propostas aos alunos.

Modos de dizer em traços tipográficos: as letras e a construção de sentidos

Iniciamos o nosso percurso teórico com uma ideia vista nos estudos de Stockl (2005), ao afirmar que assim como não há fala sem qualidade de voz e entonação, não há documento escrito sem qualidades (tipo)gráficas. Desse modo, seja na formulação de uma frase ou de um texto extenso, sempre haverá escolhas sobre o modo de apresentação do conteúdo informativo e, conseqüentemente, uma soma de aspectos imbricados resultará naquilo que denominaremos

de significado. Em termos práticos, comungamos com a ideia defendida por Ribeiro (2013, p. 1), que “um texto é resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer”. Outrossim, tal pensamento pode ser entrelaçado ao de Koch (2005), quando esta assinala que o texto encontra origem numa multiplicidade de atividades cognitivas que se interligam, resultando “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação” de aspectos que irão conduzir o processo de construção de sentido acerca daquilo que se lê. Dessarte, elementos como: curvatura, inclinação, cor, negrito, tamanho, entre outros, influenciam nos significados que atribuímos aos traços tipográficos que compõem uma mensagem. Segundo Van Leeuwen (2006), as formas de representação das letras não compreendem uma imposição e, sim, propostas para ‘semiotizar’ a tipografia.

Nessa esteira, tocamos no princípio funcional enquanto propriedade da linguagem, entrelaçando esse entendimento com a forma de apresentação tipográfica de determinado conteúdo linguístico, no contexto do olhar que ora abordamos. Na compreensão de Halliday (1978), em suas investigações sobre as metafunções, entendemos que elas são capazes de construir significados experienciais, interpessoais e textuais. Portanto, quando posta em ação, a linguagem reveste-se de vida e acaba por revelar um sistema de significados em potencial, que ativamos em nossas interações num contínuo processo criativo em que a língua é um recurso simbólico.

A leitura tipográfica refere-se à forma como os textos são apresentados visualmente, incluindo escolha de fontes tipográficas, espaçamento, alinhamento e formatação, por exemplo. Ou seja, a tipografia não envolve apenas a junção de letras² para um processo de decodificação, ou um suporte para o conteúdo linguístico; ela comporta significados e emoções. Desse modo, elementos como tipo de letra, tamanho, cor e *layout* são caracterizados enquanto norteamientos que influenciam na percepção do leitor acerca da seriedade, da acessibilidade e da intencionalidade acessadas no texto.

A dimensão de signo linguístico que apontamos aqui está em consonância com aquela empreendida por Kress; Leite-Garcia; Van Leeuwen (2000, p. 375) que enfatiza a “relação motivada entre significante e significado, e, portanto, signos motivados”, não havendo

² O termo letra, aqui, tem o mesmo valor semântico de fontes tipográficas ou traços tipográficos.

valor de arbitrariedade nestes, mas interesses e razões ao longo das escolhas de quem produz o signo. A relação entre leitura tipográfica e multimodalidade é intrínseca. A tipografia desempenha um papel essencial na apresentação multimodal, pois a forma como o texto é exibido pode influenciar a eficácia de outros modos de comunicação. A coerência tipográfica ajuda a guiar o olhar do leitor e a criar uma narrativa coesa.

A exemplo do que podemos verificar em plataformas digitais, como *blogs* e redes sociais, a tipografia deve ser otimizada para uma postagem que combina texto, imagens e vídeos requer uma fonte que se destaque, mas que também harmonize com os outros elementos visuais.

Percurso metodológico

Em aspectos metodológicos, esse estudo compreende uma abordagem qualitativa a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. E tal caráter permite a esse tipo de pesquisa a construção de base teórica consistente, pois por meio da observação, análise e descrição do objeto de estudo podemos compreender esse fenômeno social comunicativo, permitindo a abertura de outras investigações que poderão contribuir com maiores esclarecimentos acerca da leitura tipográfica multimodal e a construção de sentidos sob as lentes dos alunos.

As tipografias analisadas compreendem os gêneros textuais cartaz de cinema, anúncio publicitário e bilhete, que foram propostos ao longo das aulas de língua materna em uma turma do 1º ano do ensino médio. Assim, algumas especificações sobre as fontes foram apresentadas aos alunos, de modo a norteá-los sobre a temática, já que havia entre eles o entendimento de que a escolha sobre as letras utilizadas em uma produção textual somente atendia ao critério de ordem estética, especificamente, a ideia de feio ou bonito.

No primeiro momento, o texto-base³ era apresentado e, na sequência, eram expostas três sugestões de novas fontes tipográficas para substituição daquelas presentes no texto-base. Após a apresentação e análise de cada texto, os alunos respondiam a um questionário guiado acerca das impressões de leitura em torno das

³ Compreende o texto original de cada gênero estudado.

letras presentes no texto-base e nas sugeridas para composição de cada texto.

No tópico a seguir há a exposição das características das fontes tipográficas apresentadas aos alunos e parte da amostra dos resultados obtidos a partir das leituras feitas por eles.

A lupa sobre os traços tipográficos: uma amostra da leitura tipográfica multimodal em sala de aula

Como já era previsto, a proposta lançada aos alunos em torno da leitura tipográfica multimodal traria alguns desafios, no primeiro momento, porque havia uma visão limitada por parte deles sobre o modo de enxergar as fontes tipográficas para além da identificação de uma letra que compõe o código linguístico. Mas, passada a fase de estranhamento, o que ficou perceptível foi a curiosidade, o interesse e o cuidado que um percentual significativo deles passou a ter acerca das fontes tipográficas escolhidas para as suas produções textuais, uma vez que eles começaram a perceber que as marcações presentes naquelas primeiras influenciam nos sentidos construídos.

Historicamente, já nos primeiros anos do século XXI, Van Leeuwen ressalta o surgimento de uma nova tipografia não mais como uma humilde arte a serviço da palavra escrita, mas como uma inovação no *design* gráfico, e que não vê mais a tipografia como uma 'arte abstrata', mas como um meio de comunicação em seu próprio direito. (Van Leeuwen, 2006). No entanto, apesar dos benefícios, a multimodalidade também apresenta desafios. A sobrecarga de informações e a escolha inadequada de tipos de letra podem comprometer a legibilidade e a compreensão. Portanto, é crucial que criadores de conteúdo considerem cuidadosamente como integrar a multimodalidade tipográfica afim de garantir uma comunicação eficaz.

Reforçamos que o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica em um ambiente multimodal é essencial. Os alunos precisam aprender a avaliar a confiabilidade das informações e a interpretar mensagens que utilizam diferentes modos de comunicação. Para tanto, algumas características das fontes tipográficas, de acordo com Van Leeuwen (2006), Serafini e Clausen (2012), foram apresentadas aos alunos com a finalidade de guiá-los nesse tipo de leitura, conforme quadro abaixo. No entanto, tais pontos apenas foram vistos enquanto recurso para ampliação do olhar, do repertório dos alunos, sem pretensão alguma de torná-los objeto de definição ou tipificação.

- Peso – o traço é mais ou menos espesso;
- Expansão – com espaços ou condensadas;
- Curvatura – há ângulos ou a presença de curvas;
- Floreio – com serifas ou sem serifas;
- Conectividade – entre uma letra e outra ou com a própria letra;
- Formalidade, informalidade, humor;
- Orientação – horizontal ou vertical;
- Inclinação – manuscrito ou impresso;
- Cor
- Tamanho

Quadro baseado nas características apontadas por Van Leeuwen (2006); Serafini e Clausen (2012)

Como amostra dos resultados alcançados em nossas imersões em leituras tipográficas, apresentaremos algumas das impressões apontadas por três alunos, sendo que a escolhida ocorreu de forma aleatória.

O primeiro texto compreende o gênero textual “cartaz de cinema”, estando à direita do quadro o texto-base, enquanto à esquerda há sugestões de fontes tipográficas para inserção/substituição no texto-base.



Fonte: Google imagens e Canva

Após o estudo e análise das fontes tipográficas, os alunos responderam a um questionário⁴ com as seguintes indagações: 1- Quais as suas impressões sobre as letras usadas no cartaz de filme? 2- A ausência da imagem alteraria o sentido construído sobre o texto do cartaz? 3- A mudança da fonte tipográfica gera novidades de sentidos no texto? Em caso contrário ou positivo, apresente uma justificativa.

No quadro a seguir, há as impressões em torno da leitura tipográfica apresentada pela denominada “aluna A”. Notamos que as características das fontes tipográficas, a exemplo do peso, da curvatura e da informalidade e do humor foram evidenciados em suas respostas.

IMPRESSÕES DE LEITURA DA ALUNA “A”

1 – A fonte usada passa uma ideia de terror porque parece ser formada pelo uso algum objeto pontudo, que fere.

2 – Sim. Se não tivesse a imagem aí o texto não teria tanto peso para a ideia do suspense, da dor, da tragédia.

3 – Sim. Há muita mudança na interpretação, pois a primeira letra é alegre e passa uma sensação de diversão, então, seria uma amizade malvada, mas querida, entende?!

A segunda opção passa a ideia de que a pessoa está gritando, de que está estressada; A terceira sugestão passa a ideia de que a pessoa é educada, contida e está apenas afirmando que é uma amizade negativa.

Fonte: acervo nosso.

O segundo exemplo da amostra de resultados tem no gênero “anúncio publicitário” a proposta de leitura tipográfica, sendo que a mesma configuração de ordenação do primeiro exemplo é vista aqui: exposição do texto-base (à esquerda), sugestões de fontes tipográficas (à direita), seguida das respostas coletadas a partir dos questionários, conforme temos adiante:

⁴ As perguntas constantes nos três questionários são as mesmas, havendo apenas a alteração do gênero textual em que a fonte tipográfica foi analisada.



Fonte: Google imagens e Canva

O texto acima diz respeito a um anúncio publicitário de determinada companhia aérea no qual podemos notar a impotência do valor semântico do elemento cor no tocante à identificação das marcas referenciadas. Mas, precisamos ressaltar que tal leitura só é possível mediante conhecimentos prévios do leitor. O “aluno K” afirma que se não tivesse havido a contextualização, certamente, as impressões dele teriam sido outras.

IMPRESSÕES DE LEITURA DO ALUNO “K”

1 – Eu só consegui compreender a ideia da tipografia usada quando a Professora falou um pouco sobre o contexto das duas companhias aéreas. Achei muito criativo que só o fato de colocar as letras e números um em cima do outro deu outro efeito de sentido para o texto. Assim, voar em uma certa companhia é sinal de aperto, enquanto na outra há a garantia de conforto e espaço.

2 – Se não tivesse sido contextualizado que as cores sinalizam companhias aéreas concorrentes, eu acredito que eu teria apenas notado a proximidade entre a letra e o número, mas vendo apenas como uma escolha sem muita importância para os sentidos construídos

3 – Sim. Há uma mudança interessante. Nas duas opções de mudança eu vejo o seguinte: na primeira tive a impressão de que a classe de passageiros é a econômica; já, na segunda, é a classe de luxo, por conta da elegância que a letra usada traz.

Fonte: acervo nosso.

Com base nas características das fontes tipográficas às quais conduzimos esse estudo, verificamos que os aspectos: conectividade, peso, inclinação e expansão foram marcados na análise do “aluno K”,

IMPRESSÕES DE LEITURA DA ALUNA “M”

1 – A minha impressão é de que a fonte usada faz a gente ir para um outro século, porque a letra tem uma aparência de quem fez caderno de caligrafia, pois é bem desenhada.

2 – Acho que a cor do papel ajuda, também, a fazer essa referência de que é um texto antigo, pois o papel amarelado denuncia a passagem do tempo.

3 – Sim. Eu diria que a pessoa que escreveu a primeira opção de letra não fez caderno de caligrafia como no texto original, além disso, ela parece tá tremendo, nervosa... A segunda opção parece ter sido digitada e não passa a mesma emoção das opções que parecem manuscritas.

Fonte: acervo nosso.

Os resultados apontados evidenciam um olhar mais atento dos alunos sobre os efeitos de sentidos produzidos a partir da fonte tipográfica escolhida para compor os textos, de modo que formas de exibição como itálico, negrito e sublinhado, por exemplo, deixaram de parecer, para eles, uma marcação ou destaque sem significativos desdobramentos semânticos.

Essa visão um pouco mais ampliada são passos iniciais que realizamos quando propomos atividades firmadas nas bases do letramento crítico que, nesse contexto, vimos possibilidades de entrelaçá-lo com o letramento visual, por exemplo.

Considerações finais

As interações entre leitura tipográfica e multimodalidade têm implicações significativas para a educação. À medida que as salas de aula se tornam mais digitais, educadores precisam considerar como essas abordagens podem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem.

A leitura tipográfica e a multimodalidade são elementos interconectados que desempenham papéis vitais na comunicação contemporânea. A tipografia não apenas transmite informações, mas também influencia a forma como essas informações são percebidas e compreendidas. Com a crescente digitalização da informação, a capacidade de integrar eficazmente esses elementos é fundamental para a educação e a produção de conteúdo. O futuro da comunicação depende da nossa habilidade em utilizar essas ferramentas de maneira reflexiva e criativa. Como bem pontua Ribeiro, “é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e

ingênuas, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados” (RIBEIRO, 2013, p. 2).

O pensar visualmente sobre os traços tipográficos, que ora apresentamos, são gotas que formam um oceano de significados sobre o qual temos a intenção de trazer muitas outras incursões.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GOMES, F. W. B. et al. *Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- HYNDMAN, S. *Whyfontsmatterandhowtheyimpactyourmood*. Disponível em: <https://www.itsnicethat.com/articles/why-fonts-matter-sarah-hyndman-260116>. Acesso em: 30 out. 2021.
- KOCH, I. G. V. *A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva*. Revista Investigações. v.18, n.2. UFPE, 2005.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G., LEITE-GARCIA, R., VAN LEEUWEN, T. *Semiótica Discursiva*. In: van DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 335-371.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Front Pages: (The critical) analysis of news paper layout*. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998.
- RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade*. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.
- SERAFINI, F.; CLAUSEN, J. *Typography as semiotic resource*. *Journal of Visual Literacy*, v. 31, n. 2, 2012.
- STOCKL, H. *Typography: body and dress of a text – signing mode between language and image*. *Visual Communication* 2005 4: 204. Disponível em: http://vcj.sagepub.com/content/4/2/204_. Acesso em 20 Mar. 2021.
- VAN LEEUWEN, T. *Towards a semiotics of typography*. *Information Design Journal – Document Design*, 14, 2006, p. 139-145

Capítulo 7

Mediação pedagógica no processo de orientação da escrita de textos argumentativos: uma experiência com alunos de Ensino Médio

Elenilza Maria de Araújo Sousa
(UNISC)

Iveuta Abreu Lopes
(UFPI)

Introdução

É ponto de consenso entre aqueles que se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa, que um dos objetivos dessa disciplina a seus falantes consiste **na** ampliação da competência comunicativa dos alunos nas modalidades oral e escrita da língua (Travaglia, 2009), embora a escrita figure-se como lugar de destaque e tenha relevância no processo de ensino como um todo.

Neste sentido, refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa no tocante à escrita produzida em sala de aula pelos alunos, levantamos os seguintes questionamentos: quais as estratégias de mediação pedagógica mais utilizadas por um professor para orientar seus alunos no processo de produção escrita de textos argumentativos numa sala de terceira série do ensino médio de uma escola pública da zona urbana tendo em vista o direcionamento consciente para a prova de redação do Enem? Dentre essas estratégias, quais as mais produtivas para os alunos? Para responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo deste estudo identificar as estratégias de mediação pedagógica da professora em orientações direcionadas à produção escrita de textos dissertativos-argumentativos nas aulas em uma turma de 3ª série do ensino médio, verificando, também, aquelas que pareciam ser mais exitosas.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de campo com uma turma da 3ª série do ensino médio, cujo foco era a preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os dados foram gerados de forma

sistemática *in loco*, no espaço da sala de aula, permitindo o contato direto entre a pesquisadora e os alunos colaboradores. A escolha desse contexto justifica-se pelo fato de o Enem, principal porta de entrada para o ensino superior, exigir o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo que ateste cinco competências fundamentais, cujas orientações são reforçadas nas aulas em conformidade com o manual do INEP. Por fim, os procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados seguiram a mesma abordagem qualitativa do estudo.

Ao decidirmos pesquisar as estratégias de mediação pedagógica para a orientação de alunos na produção de textos argumentativos tendo uma sala de aula como *locus* da investigação, valemo-nos de uma base teórica direcionada às pesquisas de Vygotsky (2001, 1991) e seguidores. A noção de mediação adotada nesse estudo, seguindo Vygotsky (1991), reside na compreensão de que o intelecto do indivíduo se desenvolve por meio das interações sociais, e o conhecimento é construído de forma mediada. Assim sendo, cabe ao professor mediar as ações pedagógicas no ensino de forma planejada e proposital, a fim de conseguir mudanças no conhecimento do indivíduo.

Adotamos, neste estudo, a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2012), ao considerar que a noção de mediação guarda estreita relação com o conceito de “andaime”, conceito cunhado por Bruner (1983), tomando como referência a teoria Vygotskiana sobre o Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O andaime seria parte de um processo que inclui técnicas metodológicas elaboradas pelo professor para permitir que o aluno tenha acesso à aprendizagem. Sob essa ótica, a mediação é compreendida como uma intervenção docente indispensável, que oferece o suporte necessário para que os alunos superem a distância entre o que conseguem realizar de forma autônoma e o que são capazes de fazer com auxílio

O professor, evidentemente, deve ser um facilitador do processo de ensino, uma vez que se reveste de uma função cuja missão é proporcionar uma atmosfera de tranquilidade para que as interações sejam propiciadoras à construção de novos conhecimentos.

Além disso, o ensino se constitui em objeto funcional e interativo, ou seja, o ato de ensinar a escrever textos perpassa também as interações entre indivíduos num determinado espaço específico (Antunes, 2003). Assim, as atividades didáticas que envolvem a produção escrita devem, necessariamente, pautar-se por uma trilha

interacionista: de um lado o professor, que dispõe dos meios pedagógicos para intermediar o conhecimento junto aos seus alunos e, de outro, os próprios alunos, que percebem, acolhem, agem e constroem esses conhecimentos.

Consideramos que esta pesquisa é relevante pelo fato de podermos observar, no contexto do próprio processo de ensino, o trabalho do docente em um momento tão particular como é a terceira série do ensino médio, haja vista que é exigido dos estudantes uma escrita mais cuidadosa e padronizada.

Este artigo encontra-se organizado nas seguintes seções: “A ação mediadora no fazer pedagógico: revisando conceitos”, espaço em que discutimos conceitos e propomos discussões sobre o trabalho docente no processo de mediar a escrita; na sessão “A produção escrita em sala de aula: o Enem em vista”, faremos uma abordagem teórica sobre a produção escrita no contexto de preparação para o Enem; em seguida, apresentamos a sessão que traz “Os procedimentos metodológicos” utilizados no trajeto de coleta e análise de dados; na última sessão, “As estratégias de mediação pedagógica para a produção de textos”, analisamos os dados coletados com vistas a alcançarmos o objetivo proposto. Por último, apresentamos as “Considerações finais”, que ilustram todo o processo de discussões realizadas durante as análises de dados coletados, apontando a relevância do estudo para o contexto social.

A ação mediadora no fazer pedagógico: revisando conceitos

Pela própria valorização da escrita, secularmente, essa modalidade da língua tem sido priorizada nas atividades de sala de aula de Língua Portuguesa e, dessa maneira, o aprendizado da própria produção escrita passa a ser, também, uma prioridade. Como as demais mediações pedagógicas, a prática de produção escrita, no contexto escolar, perpassa pela ação interventiva do professor, que deve proporcionar as orientações necessárias a um trânsito mais seguro rumo a uma escrita construtiva. E é, sem dúvida, um fazer que tem sempre o professor por perto, orientando e mediando as atividades pedagógicas específicas que envolvem produção e compreensão de linguagens e promovendo, assim, o entendimento na construção das interações sociocomunicativas, quando se trata de produção escrita na escola.

Para efeito deste estudo, seguimos a perspectiva de Marcuschi (2001), ao considerarmos que a língua é atividade que, a um só tempo, envolve ação, cognição e interação. Consideramos, ainda, aspectos relativos à heterogeneidade linguística e, também, aspectos históricos e sociais, logo, percebendo-a numa dimensão sociointerativa.

Seguindo essa concepção de língua, tomemos o termo mediação, conceito-chave deste estudo, seguindo a perspectiva de Pimentel (2007), segundo a qual a mediação em sala de aula é um processo que se estabelece para oferecer assistência ao aluno, por parte do professor, com o objetivo de contribuir para a reorganização das funções psíquicas, presentes no processo de aprendizagem, favorecendo o acesso a um nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo. A perspectiva de Pimentel emerge da psicologia de Vygotsky (2001) em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sobre a aprendizagem dos indivíduos, para refletir sobre quão importante se fazem as ações de mediação pedagógica para a realização das atividades didáticas, incluindo as atividades de escrita. A noção de ZDP refere-se à distância entre o nível real simbolizado pela capacidade de resolver as atividades individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, representado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de pessoas mais experientes.

Assinalamos, assim, a percepção de que o professor tem um papel fundamental neste processo de aprendizagem, sendo um mediador, um observador, um intérprete das manifestações do estudante, identificando as implicações na construção do conhecimento, que será viabilizado com mais facilidade e competência se houver um bom relacionamento entre professor e aluno (Leite; Colombo, 2008).

Bortoni-Ricardo (2012) relaciona o conceito de mediação ao conceito de "andaime", termo introduzido inicialmente por Bruner (1983) com base na teoria Vygotskiana. Para Bortoni-Ricardo (2012). Conforme a autora, O conceito de "andaime" refere-se à estrutura de apoio visível e audível que um indivíduo mais capacitado provê a um iniciante. Ainda que aplicável a qualquer ambiente de interação social, o termo encontra seu uso mais frequente no âmbito do discurso pedagógico. Dessa forma, o andaime é o processo que inclui recursos metodológicos elaborados pelo professor para permitir que o aluno tenha acesso à aprendizagem. Sendo ele um facilitador desse processo, pode proporcionar uma atmosfera favorável para que as

interações ocorram no sentido da construção de novos conhecimentos.

A mediação pedagógica, dessa forma, requer a inserção de caminhos de construção informativa, de novas habilidades que proporcionem ao aluno aprendizagens de forma contínua e produtiva. Nesse aspecto, Junckes (2013) aponta que o processo de interação entre professor e aluno está se tornando mais dinâmico e, nesse processo de interação, conforme Fiorin (2013), a linguagem é um recurso que contribui para que o homem norteie seus sentimentos, suas emoções e ações.

Considerando as ações linguísticas relacionadas ao desenvolvimento e produção do texto escrito, Vygotsky (2001) sugere que a linguagem constitui um recurso de compreensão do universo linguístico intermediado pelo ser humano, que provoca os processos de articulação nas habilidades cognitivas na interação social. Tal aspecto proporciona a construção de uma produção escrita negociada, além de apresentar a produção de pontos de vista críticos, com sequências informativas lógicas no decorrer de todo o processo da escrita.

Ademais, o ensino se torna mais eficaz quando o professor consegue diagnosticar as fragilidades e potencialidades do aluno, pois isso lhe permite planejar situações de aprendizagem personalizadas e, portanto, mais significativas.” (Prado, 2006, p. 103). Isso inclui o desenvolvimento de metodologias diversificadas durante a preparação dos estudantes para a produção escrita. Dessa forma, as ações educacionais, em termos de ensino, que envolvem o professor e os alunos, podem proporcionar maior segurança e autonomia para os estudantes desenvolverem suas capacidades linguísticas, o que se espera num estágio em que o próprio aluno, por exemplo, se prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Ainda uma ideia que permeia a reflexão teórica aqui em questão deve ser levantada: o sentido que trazemos para o termo “estratégia”. Neste artigo, a ideia de “estratégia” baseia-se no conceito que Solé (1998) define, relacionando-o à leitura: o propósito de uma estratégia é guiar nossas ações em direção a uma meta. Isso acontece porque sua aplicação nos força a tomar decisões constantes: escolher um caminho, avaliar seus resultados e, então, decidir entre continuar ou buscar uma alternativa. Assinala que uma das características das estratégias é não detalhar com precisão nem prescrever completamente o curso das ações. Em termos de estratégias de

mediação em sala de aula, a compreensão do termo sugere o seguimento de ensino, o fluxo da interação que se efetiva entre os participantes envolvidos. E é esse o nosso propósito, neste estudo, situado em um momento bem específico da vida escolar do aluno, vislumbrando etapas seguintes, que se efetivarão com exigências específicas tais como a demonstração de conhecimentos mínimos exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio.

A produção escrita em sala de aula: o Enem em vista

Em sentido amplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) serve como um parâmetro fundamental para o currículo do ensino médio em todo o Brasil. Isso, por sua vez, indica que é preciso focar no desenvolvimento de competências e habilidades, sugerindo a necessidade de transformar as abordagens de ensino atualmente utilizadas (Castro, 2015).

Com esse olhar, voltamo-nos ao objeto específico deste estudo: a mediação pedagógica no processo de orientação da escrita de textos argumentativos – ou seja, a mediação do professor, as orientações e encaminhamentos por ele oferecidos ao aluno no momento da produção escrita de textos argumentativos como atividade pedagógica, mais especificamente, em uma sala de terceira série de ensino médio, fase em que o aluno sente a necessidade de aprender a produzir uma redação dissertativo-argumentativa para estar apto a ingressar em universidades.

A nossa visão é de que um dos fatores que contribuem para essa conscientização por parte do aluno diz respeito às práticas de mediação nas aulas de preparação para a escrita do texto e, aqui, queremos nos voltar para o texto de natureza argumentativa, especialmente por ser exigido no exame em questão.

Nessa perspectiva, a dinâmica das mediações pedagógicas via redação do Enem, considera a produção escrita na perspectiva de uma prática de construção interativa, diante de várias dimensões de conhecimentos adquiridos, tais como o conhecimento linguístico, do texto e o enciclopédico (Kleiman, 2002), que o aluno passa a ter a capacidade de reconhecer significados no texto, em se tratando de leitura, e, naturalmente, trazer significados ao texto dissertativo-argumentativo.

Esses conhecimentos são importantes para que o aluno possa elaborar uma reflexão em torno da importância da escrita para o seu

uso consciente nas instituições sociais, tais como: escola, família, comunidade, igrejas e outras que adentram como espaços sociais de circulação da escrita. Assim, no momento específico de preparação para o Enem, a preocupação volta-se para ações conscientes de que essa escrita deve ser produzida com vistas a atender a requisitos particulares, traduzidos tecnicamente em competências e habilidades, adquiridas durante as mediações que ocorrem nas aulas de preparação para a escrita do texto, especificamente do texto argumentativo.

A produção do texto argumentativo, principalmente aquela exigida no Enem, requer que o aluno detalhe e desenvolva os tópicos argumentativos na linha de construção da escrita. Para isso, o aluno precisa ter habilidades construtivas de sua prática escrita na execução de suas ideias no texto.

Procedimentos metodológicos

Conforme explicitado na introdução, os dados aqui analisados foram obtidos por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa. Nosso objetivo é, dentro da perspectiva da pesquisa científica, buscar respostas para um problema, oferecendo à sociedade informações válidas e confiáveis

A coleta dos dados para este estudo ocorreu em uma escola situada em uma cidade do interior do Piauí, especificamente em uma turma de terceira série do ensino médio. Participamos, como observadoras, de cinco aulas destinadas ao trabalho com a produção escrita do texto argumentativo. Os dados foram gerados por gravações em áudios captadas em um aparelho de telefone celular e, também, por anotações, que denominamos diário de bordo, realizadas durante as aulas.

O processo de geração de dados ocorreu em conformidade com o calendário da turma. A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética e todos os sujeitos colaboradores consentiram com a participação. Inseridas no ambiente da sala de aula, nos posicionamos em pontos estratégicos para realizar observações, gravações e anotações que comporiam nosso banco de dados para posterior análise.

Assim, para a busca de respostas às nossas inquietações, àquilo que nos motivou a realizar este estudo, no cenário de coleta de dados, decidimo-nos por uma pesquisa de campo que apresenta uma

metodologia na perspectiva de análise qualitativa dos dados, tomando, assim, uma metodologia que propicia a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa. Dado que o nosso objetivo era concentrar as nossas análises e recolher dados apenas em relação à média indicativa de produção do texto dissertativo-argumentativo, conversamos com a professora em momentos anteriores para ficarmos atualizadas quanto ao plano de trabalho que seria desenvolvido em sala e, dessa forma, podermos estar presentes em sala nos dias em que o estudo se voltasse ao encaminhamento para a produção desses textos.

As estratégias de mediação pedagógica que analisamos nesta pesquisa, obtidas durante as aulas da professora colaboradora desta pesquisa, são como um mapa prático que desdobra os princípios teóricos de Vygotsky, ganhando vida pelas mãos de educadores e pesquisadores. Embora Vygotsky não as tenha criado como um conjunto de estratégias de mediações pedagógicas predefinidas, elas nascem de sua visão de que nosso desenvolvimento cognitivo se constrói na interação social e na mediação. Assim, essas estratégias se tornam as ações intencionais do professor para conduzir o aluno na atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aprendiz. Elas nos convidam a planejar atividades que gentilmente desafiam o estudante a ir além do que já sabe, a criar um ambiente de aprendizagem onde todos colaboram e a usar “andaimes” (Bruner) (aqueles suportes temporários) que carinhosamente auxiliam o aluno a construir novos conhecimentos e habilidades, sempre com o coração voltado para facilitar o acesso a níveis mais elevados de compreensão e autonomia. Com base nisso, para esta pesquisa, formulamos as seguintes categorias de análises de dados: *Criação de um Contrato Didático e Engajamento Inicial; Leitura e Construção de Sentidos, Sistematização e Explicitação de Conhecimentos e Construção das Condições de Produção Textual.*

Em seguida, iniciamos a interpretação dos dados, analisando as falas dos participantes. Para garantir o anonimato, os estudantes foram identificados da seguinte forma: P1 (Participante 1), P2, P3 e assim por diante. Por sua vez, a professora colaboradora foi designada pelo pseudônimo Lurdes.

Estratégias de mediação pedagógica para a produção de textos

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, com vistas a responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo proposto. Pretendemos, através da análise, desvelar as estratégias de mediação pedagógica usadas pela professora, especialmente aquelas voltadas para as orientações a serem seguidas pelos alunos no processo de produção de textos dissertativo-argumentativos.

Coletados os dados, iniciamos as análises descrevendo o que ocorria na sala de aula em termos de movimentação dos sujeitos colaboradores em suas atividades rotineiras. Observamos, nas aulas acompanhadas, uma rotina comum: a professora (Lurdes) realizava a chamada e, em seguida, apresentava as instruções para as atividades do dia. Na sequência, fazia perguntas sobre assuntos de aulas anteriores e cobrava tarefas, antes de introduzir o conteúdo novo. Tudo parecia seguir uma agenda preestabelecida, e verificamos um padrão de trabalho semelhante nas diversas aulas observadas.

Observando a professora dar início às atividades, partimos para verificar suas estratégias de mediação para a produção de texto escrito. Nesse contexto, é importante enfatizar que as estratégias de mediação para a produção textual remetem aos estudos de Donald Graves, autor amplamente reconhecido por sua ênfase na importância do papel do professor para promover a melhoria da escrita dos alunos.

Além disso, percebemos que os métodos de ensino utilizados pela professora tinham finalidades distintas, embora todos visassem aos objetivos estabelecidos nos planos de aula. Essa abordagem buscava garantir que a orientação para a redação do Enem fosse implementada com sucesso, gerando resultados de aprendizagem satisfatórios.

Nesse ponto, consideramos necessária a retomada das referências teóricas que norteiam as análises sobre mediação. Conforme explicitado, essa noção é aqui concebida como o conjunto de ações pedagógicas empreendidas pela professora para engajar os alunos no processo de ensino, envolvendo-os em movimentos de reestruturação das funções psíquicas que lhes propiciem o desenvolvimento cognitivo exigido pela tarefa escolar.

Assim, consideramos que uma simples chamada de atenção para um ponto específico da agenda pode constituir uma manifestação de mediação pedagógica.

Nesse sentido, procedemos às análises verificando que, já no início das aulas, a professora buscava chamar a atenção dos alunos para as atividades a serem desenvolvidas, de modo a proporcionar um "enquadre" (Goffman, 2014), sinalizando o foco daquele momento para um **Contrato didático e Engajamento Inicial**. Essa atitude pode ser vista em (01):Essa atitude pode ser vista nos trechos (01) e (02):

(01) Lurdes: Gente, isso aqui é muito importante! Vamos prestar a atenção, porque assim ninguém faz nada. Para produzir um bom texto no Enem, vocês vão precisar entender melhor. Precisamos discutir esse texto para a aula de hoje e... primeiro vocês precisam fazer a leitura silenciosa dele. Olha, é preciso fazer isso na aula de hoje!

(02) Lurdes: Esse texto que vou entregar aqui... ó, é para lerem! Ele fala de assunto que vocês já conhecem: o coronavírus! Gente, é um texto muito bom, viu! Eu quero que todo mundo leia! Se não ler, não entende nada... tá bom?

Nos seus comandos (*É para lerem!, Eu quero que todo mundo leia!*) e na sua avaliação prévia (*é um texto muito bom*), Lurdes tenta motivar os alunos, antecipando suas próprias impressões para despertar a curiosidade e o interesse pelo tema. Essa ação constitui uma estratégia inicial de engajamento, com a intenção de envolver toda a turma e direcioná-la para o acesso ao conhecimento.

Diante da dificuldade em consolidar plenamente o engajamento, a professora reorientou sua abordagem para a fase de **Leitura e Construção de Sentidos**. A aposta na leitura silenciosa funcionou como uma estratégia para promover um contato individual e menos expositivo com o tema, na expectativa de que essa imersão inicial fomentasse a construção de significados.

(4) Lurdes: Gente, presta atenção aqui... ó! É leitura silenciosa! Se conversarem não dá certo!

No entanto, a estratégia não funcionou como o planejado. Os alunos, inquietos e em conversas paralelas, não realizaram a leitura a contento. Diante do baixo envolvimento, Lurdes ajustou sua abordagem, iniciando uma discussão com *questionamentos para mediar a construção de sentidos que não ocorreu individualmente*.

(05) Lurdes: Então, vamos lá! O texto é muito bom! Ele nos informa como devemos proceder diante da situação atual. Vocês concordam? O que acharam? Há uma preocupação em nos instruir sobre os cuidados que devemos ter para não pegar o vírus. No texto, tem outra parte que

reforça a importância do uso da vacina para a proteção. [...] Gente, a vacina ajuda, mas infelizmente têm pessoas que não acreditam e... é uma falta de informação na sociedade! Vocês leram isso?

Conforme a fala de Lurdes em (5), a professora resume o conteúdo, oferece sua própria interpretação e faz perguntas diretas, na tentativa de provocar a participação dos alunos. A interação que se segue, embora restrita a poucos alunos, revela os primeiros indícios de construção de sentidos:

(6) P2: Professora, eu li, viu? O texto fala das doenças que o corona pode causar na gente. Até depressão dá!

(7) P4: A depressão que o texto fala é um dos problemas sérios que o vírus pode dar nas pessoas! É sério isso!

(8) Lurdes: O texto fala disso: os principais problemas físicos e psicológicos que o vírus poderia causar [...]. É isso mesmo, a depressão é um desses problemas [...].

Apesar do esforço, a professora não obtém a adesão da maior parte da turma. A dispersão evidencia que a estratégia de mediação, embora tenha promovido uma interação pontual, não foi suficiente para engajar a todos na construção de um pensamento crítico coletivo. Vendo que a mediação não engajou a turma, a professora tenta recentralizar a atividade com uma questão discursiva.

Questão no quadro: *De acordo com o que foi lido no texto, explique como o coronavírus afeta as pessoas que apresentam comorbidades [...].*

Nesse contexto que a fala de P7 provoca uma ruptura explícita no contrato didático, revelando a dissonância de objetivos entre docente e discente:

(10) P7: Sei não, professora! Mas a gente devia ganhar ponto para a nossa prova que já está chegando! O que você diz, professora?

A pergunta de P7 revela uma visão utilitarista da atividade escolar, focada na recompensa imediata (nota) em vez do aprendizado intrínseco. Conforme aponta Rodrigues (2020), os exames podem enfatizar a reprodução em detrimento do pensamento

crítico. A atitude do aluno afasta a escrita de sua função sociocultural, limitando-a ao cenário escolar e à aprovação.

Diante da falta de engajamento, a professora insiste na releitura — *Acho melhor ler novamente o texto!* — uma metodologia que, apesar da exortação direta para que os alunos pudessem “entender melhor”, também não surte o efeito esperado.

Percebendo a dificuldade dos alunos em avançar, Lurdes parte para uma nova estratégia: a **Sistematização e Explicação de Conhecimentos**. Nesse recurso, ela recorre ao livro didático e à explicação teórica direta para estruturar o saber que seria necessário para a produção textual, como veremos em (11) e (12)

(11) Lurdes: As partes do texto argumentativo, pessoal! Já vou escrevendo aqui! Já, já explico.

(12) Lurdes: Olha gente, estou anotando aqui as partes do texto argumentativo no quadro, mas bem aí no livro tem tudo! Tem até uns exemplos bons que só! Tá tudo na página vinte e cinco [...]. A introdução é a parte que apresenta a tese [...], no desenvolvimento você defende a tese com argumentos [...]. A conclusão fica por último! [...] É isso que diz no livro.

Nessa fase, a professora conceitua a estrutura do texto argumentativo (introdução, desenvolvimento, conclusão). No entanto, essa abordagem, embora busque organizar o conhecimento, pode acabar por apresentar os saberes como prontos e acabados, ao ancorar-se exclusivamente na teoria do manual didático. Essa atitude contrasta com o que Antunes (2012) sugere sobre a importância de proporcionar momentos dialógicos para que os alunos construam novas ideias, em vez de apenas receberem conceitos prontos.

Essa prática cria um paradoxo pedagógico: enquanto o objetivo final é capacitar os alunos para a produção de um texto argumentativo — um gênero que exige pensamento crítico, posicionamento e autonomia —, o método utilizado para ensinar sua estrutura incentiva a passividade e a reprodução. Ademais, ao posicionar o livro como a fonte definitiva do saber, a professora, involuntariamente, comunica aos alunos que o conhecimento é algo a ser recebido, e não construído. A escrita, nesse contexto, deixa de ser um ato de expressão e descoberta para se tornar um exercício de preenchimento de uma fórmula, minando o desenvolvimento da escrita autoral para a argumentação crítica, uma vez que os alunos

aprendem a forma, mas são impedidos de desenvolver o pensamento crítico e social para construir suas habilidades de linguagem.

Nesta etapa, a análise se volta para as estratégias de mediação focadas em criar as condições necessárias para que os alunos pudessem produzir o texto dissertativo-argumentativo: **A construção das condições de produção textual**. Isso envolve não apenas a compreensão do tema, apesar de ser bastante repetitivo nas aulas nas quais realizamos a pesquisa (o novo coronavírus ou os problemas psicológicos provocados pelo coronavírus), mas também a mobilização de um repertório mínimo de ideias e argumentos.

Após tentativas anteriores de engajamento com sucesso limitado, a professora utiliza os textos motivadores como um novo direcionamento para captar a atenção dos alunos. É aqui que se observa uma mudança na dinâmica da sala: um pequeno grupo de alunos começa a participar ativamente, marcando a transição de um silêncio geral para uma interação focada no comando da professora. Nesse caso, Lurdes atuou como provocadora, buscando fazer com que os alunos articulassem suas primeiras impressões sobre o que leram:

(13) P1: Professora, os textos falam de doenças psicológicas!

(14) P5: Acho que a depressão é um caso muito sério, isso o coronavírus trouxe pra um monte de gente.

(15) Lurdes: Gente, esse momento é para todos falarem! Vamos lá?

(16) P8: O texto fala que o isolamento causou desconforto e solidão em muita gente!

(17) Lurdes: P2, o autor fala de pessoas que perderam seus empregos por causa do corona, né?

(18) P2: Houve uma quantidade muito grande de brasileiros desempregados, viu?

Este diálogo é um exemplo claro da construção de condições para a produção. A professora não está, neste momento, mediando a escrita em si, mas sim o levantamento de um repertório temático. As falas dos alunos (P1, P5, P8, P2) demonstram uma compreensão básica do texto e a mobilização de informações que podem servir de base para futuros argumentos. A intervenção de Lurdes (15 e 17) funciona como um “andaime” (Bruner, 1983), incentivando a participação e direcionando o olhar para pontos específicos dos textos motivadores.

Essa prática se alinha ao que defendem Bortone e Martins (2008, p. 77), para quem “a escrita, muito mais do que inspiração, requer do escritor conhecimentos prévios, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado”. Logo, a estratégia de Lurdes, ao promover a discussão sobre os textos motivadores, pode ser entendida como uma tentativa de fornecer exatamente esses “conhecimentos prévios”, enriquecendo a competência textual dos alunos no preparo para a tarefa. Nesse sentido, as interações permitiram que os alunos expusessem suas ideias e formulassem hipóteses iniciais sobre o tema, um passo fundamental antes da escrita.

Com esse repertório minimamente estabelecido, Lurdes avança para a proposta de produção e fornecendo as instruções formais:

(19) Lurdes: Gente, acho que vocês entenderam o assunto! Agora... nesse momento... eu preciso que vocês produzam uma redação. [...] Nessa folha aí vocês vão escrever os textos de vocês, mas ó... tem umas instruções aí também, viu? [...] Procurem ler as instruções e preste atenção que o tema também tá aí.

A proposta da redação funciona como o ponto culminante dessa fase preparatória. No entanto, a reação de alguns alunos revela que as condições de produção não foram plenamente estabelecidas para todos, especialmente no que tange à motivação intrínseca:

(20) P5: Professora, a redação vale quantos pontos?

(21) P1: Vale ponto, professora?

As perguntas de P5 e P1 demonstram que, para eles, a atividade ainda está ancorada em uma lógica avaliativa e utilitarista, e não percebida como parte de um processo de aprendizagem para um fim maior (o Enem). Isso evidencia a fragilidade do contrato didático e mostra que, embora as condições temáticas tenham sido parcialmente construídas, as condições atitudinais para um engajamento profundo na escrita ainda eram precárias.

Portanto, a análise desta fase revela que as estratégias de mediação da professora se concentraram de forma quase exclusiva na preparação para a escrita (pré-escrita). Houve um esforço bem-sucedido em gerar discussão e construir um repertório temático com parte da turma. No entanto, os dados não mostram uma mediação do processo de escrita propriamente dito, como o planejamento do texto,

a formulação de uma tese ou a organização dos argumentos. Percebemos que a orientação para a produção do texto argumentativo limitou-se, portanto, à criação de condições iniciais, sem avançar para um acompanhamento da construção textual em si.

O trabalho de mediação durante a preparação para a produção escrita significava um exercício necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para isso, a professora propunha diferentes estratégias, buscando servir de “andaime” (Bruner, 1983) para que o aluno construísse suas próprias condições e se sentisse parte integrante do processo. Na sala de aula observada, a professora Lurdes oferecia recursos pedagógicos

Considerações finais

Nosso objetivo, neste estudo, foi analisar as estratégias de **mediação pedagógica** utilizadas no processo de orientação da produção escrita do texto dissertativo-argumentativo em uma sala de aula da 3ª série do ensino médio. Ao nos envolvermos com atividades de ensino de escrita de textos em sala de aula, reconhecemos que se trata de uma atividade que demanda atenções específicas de modo a planejar ações pedagógicas que atendam a principal necessidade dos alunos em momentos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio-Enem. Nesse sentido, o estudo aqui proposto nos conduziu à verificação de que o desenvolvimento da competência de escrita, embora seja uma atividade corriqueira na disciplina de Língua Portuguesa, requer atenção especial por parte do docente, o que nem sempre se traduz em grande êxito em termos de engajamento e resultados dos alunos.

A análise detalhada das práticas da professora Lurdes revelou um percurso metodológico estruturado, que se desdobrava em fases interligadas. Inicialmente, a professora buscava a **criação de um contrato didático e o engajamento inicial** dos alunos, evidenciado pela proposição de temática relevante, pelo uso da motivação e da leitura silenciosa para despertar a curiosidade e estabelecer uma conexão com texto. Posteriormente, ela promovia a **mediação da leitura e a construção de sentidos** através do debate sobre o texto-base, utilizando a proposição de questões discursivas e o compartilhamento de respostas para estimular a análise e a síntese do material lido.

Em uma etapa importante, a professora recorria à **sistematização e explicitação de conhecimentos**, por meio de atividades expositivas em que explicava a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, um momento fundamental para a organização formal da escrita argumentativa e um conhecimento exigido em avaliações como o ENEM. Finalmente, o processo culminava com a **construção das condições de produção textual**, que envolvia a proposição da atividade final de escrita com tema e materiais de apoio definidos, resultado de todas as orientações anteriores.

Os dados revelaram que a professora tinha como principal objetivo incentivar a aquisição de novas aptidões para o uso da língua, permitindo que os alunos refletissem sobre um tema para elaborar um texto argumentativo, além de outros momentos em que ela tentava inseri-los nas atividades que ela mediava. No entanto, observamos que as estratégias de mediação pedagógicas utilizadas pela professora nem sempre surtiam os efeitos esperados em termos de engajamento homogêneo, já que alguns alunos pareciam não se envolver satisfatoriamente com o que se passava na sala de aula, não obstante os esforços empreendidos pela professora Lurdes. Essa realidade nos leva a refletir: o que pudemos observar na sala de aula da professora Lurdes seria uma boa amostra daquilo que se passa em inúmeros contextos de ensino? E o que os pesquisadores podem fazer para auxiliar em mudanças que promovam ambientes mais propícios a aprendizagens mais efetivas?

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORTONE; Márcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRUNER, Jerome. *In search of mind: Essays in autobiography*. New York: Harper & Row, 1983.

CASTRO, Onireves Monteiro. *O Enem: mal estar contemporâneo*. In: SILVA, Leila Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko.(org.). *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM*. João Pessoa. Editora do CCTA, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem humana: do mita a ciência*. In: Fiorin, José Luiz (ORG.) *Linguísticas? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

GRACEZ, L.H. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

JUNCKES, R. C. *A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica*. V Simfop- Simpósio sobre Formação de Professores. Campus Universidade Tubarão. 2013. 9p.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. *A afetividade na mediação do professor da pré-escola*, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/eleni/AppData/Local/Temp/964-Texto%20do%20artigo-3021-1-10-20180310.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para escrita. Atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências*. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UNB/UCB. Campinas-São Paulo, 2006.

RODRÍGUEZ, Lritza Ramírez. *La relación de la imprecisión Y la redundancia léxica En la de los textos Argumentativos de los estudiantes Universitarios*, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/306/638>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 8

Apagamento/manutenção da vogal átona final no português brasileiro

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
(UFPI/IFPI)

Catarina de Sena Sirqueira Mendes
(UFPI)

Apresentação

O estudo ou registro das vogais de língua portuguesa se deu a partir do período da colonização portuguesa em terras brasileiras. No entanto, poucas são as informações que se têm acerca desse tema, especialmente quando se trata das vogais átonas. Este estudo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo analisar os fatores que interferem no apagamento e/ou manutenção da vogal átona em final de sílaba no português brasileiro, partindo do modelo de análise de Tarallo (1999). Na área da Fonética, já que procedemos com uma análise fonética, ressaltamos a escolha de Callou e Leite (2003), por terem desenvolvido pesquisas na área de Fonética e Fonologia; Cristóvão Silva (2005), por apresentar uma descrição mais detalhada e de fácil acesso do Alfabeto Fonético Internacional; e Câmara Jr (1970), por abordar sobre a primeira descrição da Fonologia do português brasileiro. Os dados mostraram que sexo, escolaridade, origem e faixa etária, dentre outros, podem ser considerados como possíveis fatores que condicionam os vários desempenhos linguísticos dos falantes.

1. Introdução

As vogais da língua portuguesa tiveram origem nos segmentos vocálicos latinos e permanecem até hoje; contudo, a realização de algumas delas não mais é feita entre falantes brasileiros, mas permanece no português europeu.

Segundo Mattos e Silva (2006), a primeira menção às vogais da língua portuguesa está na Gramática da linguagem portuguesa, de Fernão de Oliveira, no ano de 1536, e também na Gramática da língua portuguesa, de João de Barros, em 1540. Ambos informavam que havia cinco figuras para a distinção de timbre, ou seja, as letras “a, e, i, o, u”, cinco grafemas herdados do sistema gráfico latino. O que diferenciava, segundo os dois gramáticos, seria o timbre de cada vogal.

Dessa forma, quando analisado em contraste com o Português europeu, o Português brasileiro é falado com um ritmo mais lento, o que aponta, segundo Bortoni-Ricardo (2011), para a preservação de um traço arcaico do português.

Consequentemente, segundo a autora, o português europeu está evoluindo de um ritmo de tempo silábico para um de tempo acentual. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), em línguas cujo ritmo é acentual, as sentenças são divididas em unidades rítmicas com uma sílaba tônica seguida de um número variado de sílabas átonas. Disso decorre a supressão das sílabas com unidades mais longas.

Com base na assertiva acima, este trabalho é do tipo bibliográfico, com a utilização de pesquisas brasileiras sobre a temática, e tem como objetivo analisar os fatores que interferem no apagamento e/ou manutenção da vogal átona em final de sílaba no português brasileiro.

Para proceder com a análise, o estudo parte do modelo de análise de Tarallo (1999). Na área da Fonética, procedemos com uma análise fonética. Por isso, os estudos de Callou e Leite (2003) serão utilizados neste trabalho. Cristóvão Silva (2005) apresenta uma descrição mais detalhada e de fácil acesso do Alfabeto Fonético Internacional, por conta disso, embasará, também, esta pesquisa. Em Câmara Jr (1970) encontramos uma abordagem sobre a primeira descrição da Fonologia do português brasileiro, e por isso será relevante ao estudo.

2. Sistema vocálico do português

No que concerne às vogais em posição acentuada, há uma correspondência histórica do latim em relação ao português. Segundo Mattos e Silva (2006), os estudos latinos clássicos em confronto com o latim imperial mostram que, no galego-português, as dez vogais do primeiro correspondiam a sete vogais em cujo sistema o traço distintivo da quantidade ou duração vocálica desapareceu em

proveito das distinções com base na oposição de timbre, ou abertura vocálica, entre as vogais médias anteriores e posteriores. Segue, com base na autora citada, o Quadro 1 dessas vogais.

Quadro 1 – Vogais médias anteriores e posteriores - correspondência histórica do latim em relação ao português

Latim	Ī	ĩ ē	Ĕ	ā ă	Ð	ō ũ	ū
Gal-português	I	E	ɛ	A	ɔ	O	u

Fonte: Quadro adaptado de Mattos e Silva (2006, p. 52).

Esse sistema de sete vogais, supracitadas, vigorava na România à época do latim imperial, continua na fase do galego-português medieval e persiste na maioria dos dialetos contemporâneos da língua portuguesa. Por isso, o sistema vocálico em posição acentuada do português é conservador.

Já as vogais em posição não acentuada, eram representadas pelos mesmos sinais gráficos utilizados na representação das vogais acentuadas. Contudo, segundo Mattos e Silva (2006), a interpretação dessas grafias não acentuadas é mais complexa “[...] por que a variação gráfica na representação das não acentuadas para um mesmo item do léxico é muito mais frequente e em contextos diversificados, o que não ocorre na representação das acentuadas” (Mattos; Silva, 2006, p. 54).

Interessante observar que na língua portuguesa atual há realizações variáveis para as vogais não acentuadas que distinguem áreas dialetais. Esse aspecto é uma das características que mais opõem os dialetos dos brasileiros em relação aos portugueses, e também dialetos brasileiros entre si, pois em nenhuma das realizações feitas pelos falantes de tais locais os sete ou oito fonemas vocálicos do sistema se mantêm.

Descrição dos segmentos vocálicos

Cristófarro Silva (2005), tratando das vogais na língua portuguesa, afirma que, ao se produzir um segmento vocálico, a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central, e que esses segmentos são descritos com base na posição da língua em termos de altura; em termos anterior-posterior; arredondamento ou não dos lábios.

Quanto à altura da língua, a autora supracitada indica que se refere à posição ocupada pelo corpo da língua durante a articulação do segmento vocálico, podendo haver alturas intermediárias. A anterioridade e posterioridade da língua correspondem à posição do corpo da língua na dimensão horizontal durante a articulação do segmento vocálico. Já o arredondamento dos lábios indica que, durante a articulação de sons, os lábios podem arredondar-se, sendo suficiente para se detectar a descrição dos segmentos vocálicos, ou seja, identificar qual vogal está sendo pronunciada.

Durante a produção de segmentos vocálicos, algumas propriedades articulatórias secundárias podem ser observadas, tais como a duração, o desvozeamento, a nasalização e a tensão. Segundo colocado por Cristóvão Silva (2005), a duração de qualquer segmento só pode ser medida se comparada em relação a outros segmentos. Ela explica que:

[...] a duração é uma medida relativa entre segmentos. Os diacríticos abaixo são utilizados para marcar a duração dos segmentos vocálicos. Todos os exemplos são ilustrados com a vogal **a**, mas os diacríticos podem acompanhar qualquer segmento vocálico. Por exemplo: [a:] duração longa; [a.] duração média; [a] duração breve (Cristóvão Silva, 2005, p. 71).

Conforme visto, a autora diz que os segmentos vocálicos podem ter duração breve, média ou longa, o que dependerá de sua comparação em relação a outras vogais, mostrando inclusive o exemplo da vogal 'a'.

O acento tônico também pode influenciar na duração de uma vogal, já que as acentuadas tendem a ser mais longas. Um fato interessante acerca desse aspecto é que, na língua inglesa, a duração de um segmento vocálico é extremamente importante, podendo dar significado diferente às palavras, o que não ocorre na língua portuguesa (Cristóvão Silva, 2005).

Na maioria dos casos, os segmentos vocálicos são vozeados, pois, durante sua produção, as cordas vocais estão vibrando; no entanto, essa produção do som vocálico pode ocorrer de forma desvozeada, em que as cordas vocais não vibram. Em Português, segundo Cristóvão Silva (2005), o desvozeamento de segmentos vocálicos geralmente ocorre em vogais não acentuadas em final de palavras, como, por exemplo, as vogais finais em “pata”, “sapo” e “bote”.

No aspecto da nasalização, ao articular um som vocálico, o véu palatino abaixa-se, fazendo com que parte do fluxo de ar penetre na cavidade nasal, sendo expelido pelas narinas e produzindo assim um som nasal.

Cristófaru Silva (2005) chama a atenção para o fato de que a nasalidade e a altura da língua na articulação das vogais estão intimamente relacionadas, pois, para uma vogal que é articulada com a língua na posição elevada – como o caso do *i* e *u* – ser nasalizada, é preciso apenas um pequeno abaixamento do véu palatino, o que permitirá o acesso do fluxo de ar à cavidade nasal.

Quanto à tonicidade das vogais, pode-se dizer que as tônicas são produzidas com um jato de ar mais forte. Conforme Cristófaru Silva (2005, p. 77):

A vogal acentuada é auditivamente percebida como tendo duração mais longa e também como sendo pronunciada de maneira mais alta (no sentido de falar alto). Esse aumento de volume permite-nos identificar as vogais acentuadas das vogais não acentuadas – que são pronunciadas com o volume mais baixo e, portanto, percebida auditivamente de maneira distinta.

De acordo com o que foi dito pela autora, as vogais tônicas são facilmente percebidas pela duração de sua pronúncia, mais longa, e também mais intensa, carregando assim o acento primário. Em outras palavras, a vogal tônica é aquela que tem proeminência acentual em relação às outras vogais.

Já a vogal átona, carrega o acento secundário e é isenta de acento. Cristófaru Silva (2005) divide esse tipo de vogal em dois tipos. No primeiro estão as pretônicas, que antecedem o acentoônico. A segunda classificação diz respeito às vogais postônicas, que sucedem o acentoônico.

Outra característica da realização dos segmentos vocálicos é que os que são tensos são produzidos com maior esforço muscular do que um segmento frouxo. Segundo Cristófaru Silva (2005), esse último ocorre em larga escala no Português brasileiro em vogais átonas finais, como nos casos de “patu” e “safári”, que são átonas pós-tônicas. Nesse caso, elas estão em contraste com as vogais tônicas presentes em “jacu” e “saci”.

Vogal átona final

O Português brasileiro, diferentemente do europeu, está mais próximo do tipo de ritmo de tempo silábico. Nesse caso, explicita Bortoni-Ricardo (2011), as sílabas ou vogais tendem menos a serem encurtadas ou modificadas.

Como afirma autora, a redução e a neutralização de vogais átonas finais não são tão produtivas no Português brasileiro quanto o são no Português europeu, já que em Portugal os processos de redução consistem em regras de elevação e centralização, enquanto no Brasil a elevação é mais produtiva.

Bortoni-Ricardo (2011) explica ainda acerca das sete vogais orais em posição tônica. Esse sistema sofre neutralização nas sílabas átonas. A autora informa que vogais orais em posição tônica são caracterizadas por duas oposições: (1) articulação anterior e posterior e (2) posição baixa e média grau 1, média grau 2 e alta da língua. A autora exemplifica com a figura abaixo (p.43):

	Anterior	Posterior
<i>Alta</i>	i	u
<i>Média1</i>	e	o
<i>Média2</i> ε		ɔ
<i>Baixa</i>	a	

Vogais tônicas (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 43).

Esse sistema sofre um processo de neutralização nas sílabas átonas. A oposição entre as vogais médias 1 e 2 desaparece em sílabas átonas pretônicas e não finais. Assim, “em sílabas átonas finais o sistema reduz-se a três fonemas com a neutralização das vogais anteriores, pronunciadas /i/, e das posteriores, pronunciadas /u/” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 43).

Câmara Jr. (1970) ressalta que a neutralização das vogais átonas finais /e, o/ e /i, u/ em favor de /i, u/ constitui mudança de um subsistema de cinco vogais para um subsistema de três vogais, /i, u, a/, na posição átona final no Português brasileiro, como no Português europeu. Diversas pesquisas, segundo o autor, vêm revelando que o processo de neutralização nesta posição apresenta variações em algumas variedades do Português brasileiro, ou seja, não chegou ainda a se completar em algumas regiões.

Contudo, Bortoni-Ricardo (2011) ressalta que a análise da neutralização das vogais em sílabas átonas é limitada, posto que esse processo é mais complexo do que o colocado pela autora. Segundo ela, vogais átonas, principalmente em posição pretônica, parecem estar sofrendo mudanças que, possivelmente, estejam relacionadas a estágios anteriores da língua. Confirmando isso, a autora aponta que a realização do /e/ e do /o/ átonos finais era /i/ e /u/ no português do século XVI.

O que percebemos é que alguns autores entendem a realização atual da vogal átona final como preservação de um traço arcaico do Português, enquanto outros entendem-na como um fenômeno que se foi desenvolvendo independente no Português brasileiro.

No grupo dos que percebem o fenômeno descrito como independente, encontra-se Naro (1993), que argumenta que a origem da vogal em posição final de palavra deve ser encontrada em:

Fenômenos característicos da posição pré-pausa – nomeadamente, o típico decréscimo do conteúdo médio de energia das ondas acústicas que constituem o fluxo da fala depois da última vogal tônica de um enunciado declarativo normal. Como as vogais mais altas são em geral menos intensas que as mais baixas, a elevação é uma consequência natural do decréscimo da energia.

Interessante observar-se, acerca da afirmação de Naro, que, no Português europeu contemporâneo, as vogais posteriores são consistentemente pronunciadas /u/, enquanto as anteriores são amalgamadas em um /ə/ que flutua com /i/ em alguns ambientes e em outros são simplesmente apagadas. Conseqüentemente, a regra de enfraquecimento que afeta as vogais anteriores nunca chegou à língua no Brasil (Bortoni-Ricardo, 2011); ao contrário da elevação das vogais átonas finais, muito utilizadas no século XVI, quando a Língua portuguesa começou a ser a língua oficial do País.

Diversos fatores podem ter contribuído para a elevação das vogais átonas finais em detrimento da elevação das vogais pretônicas no Português brasileiro. Um deles é que uma língua, ao ser transferida para outros locais, tende a ser mais conservadora (Bortoni-Ricardo, 2011). Em outras palavras, os portugueses que aqui chegaram vieram de vários locais de Portugal, inclusive arquipélagos.

Durante os três séculos de colonização, pode-se depreender (Bortoni-Ricardo, 2011), que a elevação da vogal pretônica estava em diferentes estágios de evolução no repertório dos grupos sucessivos

de colonizadores que vieram para a colônia, e que estavam em contato com outros falares, inclusive os *pdgins* e *aborígenes*. Esse contato teria favorecido as variações e mudanças nos traços dialetais portugueses.

Outro fator que pode ter influenciado na elevação das vogais átonas finais e não na elevação das vogais pretônicas no português brasileiro foi que houve uma tendência ao abaixamento da vogal pretônica na região Nordeste brasileira. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), esta característica separa os sotaques nordestinos dos realizados pelos falantes do Centro-Sul. Nesse último caso, a autora cita que ao abaixamento nordestino é atribuído menos prestígio que do eixo Sul-Sudeste.

No Brasil, poucas pesquisas têm sido realizadas acerca do apagamento da vogal átona final, talvez pelo fato de a literatura acerca do tema ainda ser bastante escassa. Dentre esses poucos, mas completos trabalhos, podemos citar a pesquisa da professora Bortoni-Ricardo (2011, p. 57), realizada com a variedade falada no ambiente rural, especificamente a região do Alto Paranaíba, em Minas Gerais.

Nunes (1969, p. 56), referindo-se ao apagamento da vogal átona, afirma que “as vogais átonas partilham da sorte das sílabas de mesmo nome; como estas se alteram, e por vezes até desaparecem, quando persistem, tomam um som fraco e por vezes tão sumido que mal se faz sentir”.

Na pesquisa, Bortoni-Ricardo (2011) constatou que os processos fonológicos produtivos no Português brasileiro, e mais ainda no caipira, parecem estar relacionados a universais fonológicos como a preferência pela forma canônica da sílaba e a pouca resistência que sílabas átonas oferecem à redução e mudança; ou seja, a ocorrência do fenômeno parece estar em estágio mais avançado no dialeto caipira que nas variedades urbanas. Segundo a autora “o lócus de tais fenômenos de redução é principalmente as sílabas em finais de palavras. De fato, sílabas átonas finais podem ser completamente suprimidas na fala rápida característica de estilos coloquiais” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 59).

Ao coletar as falas em uma comunidade de falar caipira em Minas Gerais, a pesquisadora constatou que a supressão de sílabas finais parece ser um traço gradual na variedade usada naquela região. A autora (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 60) mostra alguns exemplos, os quais apresentamos a seguir:

/tra'bana'xɔs/ - 'trabalha na roça'
/ɔʒisi'keʃbri'go/ - 'disse que ele brigou'
/pɛrdʒi'sãw'pawlu/ - 'perto de São Paulo'

Conforme observado no *corpus* da pesquisadora, há uma tendência de os sujeitos pesquisados suprimirem a vogal átona final, o que pode ser ocasionado por fatores linguísticos e não linguísticos. No primeiro caso, está a natureza fonética tanto da sílaba suprimida, quanto da sílaba seguinte, e ainda das características do contorno entonacional da sentença. Já entre os fatores não linguísticos (Bortoni-Ricardo, 2011), estão as diferenças idioletais, antecedentes regionais e o condicionamento estilístico, fatores estes que parecem desempenhar um papel relevante na aplicação da regra.

A pesquisadora ainda chama a nossa atenção para o fato de que a fragilidade de sílabas átonas finais pode estar relacionada à tendência de o falante reduzir as palavras proparoxítonas, o que foi observado pela professora em sua pesquisa com o dialeto caipira, mas que ela própria não descarta essa ocorrência nas variedades urbanas.

Outra pesquisa brasileira, que trata do apagamento de vogais átonas em finais de sílaba, está registrada na dissertação de mestrado da pesquisadora Rolo (2010), que trata da “Apócope dos fonemas átonos finais /I/ e /U/ na localidade de Beco, Seabra-BA”.

Segundo Rolo (2010), trata-se de um estudo piloto de base variacionista (Labov, 2008) sobre a apócope dos fonemas átonos /I/ e /U/ na fala da comunidade de Beco, envolvendo o *corpus* em constituição para a pesquisa. A mesma ainda relata que este é um trabalho de base descritiva, e nele faz-se um estudo fonético-fonológico, correlacionando fatores linguísticos e extralinguísticos que possam condicionar a ocorrência do fenômeno em questão.

Da pesquisa citada, retiramos algumas passagens coletadas por Rolo (2010). A primeira é:

“Aí já é [di'rɛt] pra lá o ônibu...”
– Aí, já é direto pra lá o ônibus –

Conforme percebido nesta frase, há o apagamento da vogal **o** de ‘direto’, o que confirma que “uma vogal em sílaba não acentuada não se comporta da mesma forma que a sua correspondente tônica. [...] as posições átonas, por serem mais débeis, favorecem o processo

fonológico da neutralização e do apagamento” (Callou; Leite, 2003, p. 44).

Caso fosse realizada de outra forma, a vogal suprimida – o – poderia ser pronunciada com o som de **u**, pois, “para a maioria dos falantes do Português brasileiro, as vogais postônicas finais são distintas das vogais tônicas e pré-tônicas, e são pronunciadas como [I, U]. Essa pronúncia das vogais postônicas finais depende de variação dialetal” (Silva, 2007, p. 85).

A pesquisa de Rolo (2010) na comunidade citada constatou que, quanto à zona de articulação, em contexto antecedente, as consoantes dento-alveolares mostraram-se como fortes favorecedoras do processo de apagamento da vogal átona final com 70,5% de representatividade na amostra. Das variáveis sociais, a faixa etária acima dos setenta anos obteve um percentual da variante que superou as outras duas faixas, que, juntas, possuem 40,8%. Em outras palavras, as pessoas com mais idade tendem a apagar a vogal átona final. Em relação aos fatores internos, o apagamento da vogal átona é favorecido quando a vogal final é alta e quando a palavra seguinte se inicia por vogal – fenômeno de juntura, caracterizado como apócope da vogal final – degeminação ou elisão.

Outra pesquisa realizada acerca da supressão de vogais átonas finais é o estudo sobre o comportamento do processo da não realização das vogais /e/, /a/, /o/, em sílaba inacentuada final absoluta, no português falado na região bilingue de Blumenal-SC, do pesquisador Pagel (1993), do qual retiramos alguns exemplos:

- Queda da vogal final em posição absoluta:

[ba'tuta] ~ [ba'tut]

[poxto] ~ [poxt]

[bo'teko] ~ [bo'tek]

Conforme visto, na pesquisa de Pagel (1993), também há a tendência da supressão de vogais átonas em final de sílaba.

Pesquisas também têm sido feitas no que concerne à neutralização das vogais átonas, como a da pesquisadora Leda Bisol. Segundo ela, estabelecidos os fonemas na pauta tônica por sua função distintiva em número de sete /i u e o ɔ ε a/, o sistema fica reduzido nas demais pautas por neutralização, ou seja, por perda do traço que distingue entre si dois fonemas. Disso emanam subsistemas de cinco, quatro e três vogais, respectivamente, pretônica, postônica não-final

e final. Na pretônica, perde-se a distinção entre e/ɛ e o/ɔ, resultando cinco vogais átonas: /i u e o a/, *bɛlo>beleza, sol>solar*; na átona não-final, o/u perdem o traço que os distingue (*fósfuro, abóbura*), ficando quatro vogais /i u e a/; e, em posição final de palavra, reduz-se o sistema a três: /a i u/, *verdi, bolu, casa*.

A passagem de um subsistema para outro é identificada pela elevação gradual da vogal média (ɛ, ɔ > e, o > i, u) que ocorre de acordo com o grau de enfraquecimento da sílaba: as pretônicas são relativamente menos fortes do que as tônicas e as átonas postônicas são as mais fracas (Bisol, 2003, p. 273). Fica, pois, o sistema das primeiras com cinco vogais, enquanto as finais se reduzem a um sistema de três vogais. Como os valores forte/fraco emergem da atribuição do acento primário, o processo tem por domínio a palavra prosódica.

Cagliari (2007), quando trata da supressão de segmentos vocálicos, chama a atenção dizendo que muitas vezes o desvozeamento de final de sílabas, também chamado por ele de pausa, é comum na língua portuguesa, sendo recorrente em todas as variedades da língua. Para ele, na maioria dos casos, esse fenômeno tem sido erroneamente interpretado por pesquisadores como supressão de palavras apenas, ou seja, o hábito que todos têm de “engolir o final das palavras” (Cagliari, 2007, p. 102).

Entendemos que essa não é a visão aqui apresentada. Não interpretamos o apagamento da vogal átona como supressão de palavras nem do que Cagliari destaca como “engolir o final de palavras”. Mas entendemos também que não se trata de um fenômeno tão comum assim na língua portuguesa. Como falante de português, e como profissional com treinamento em fonética articulatória, temos feito muitas observações de falas, principalmente no Estado do Piauí, e verificamos a pronúncia dessa vogal no final de palavras como bastante recorrentes. Percebemos que esse fenômeno sofre influências, não só fonéticas, mas também sociais, como sexo, idade, escolaridade e origem.

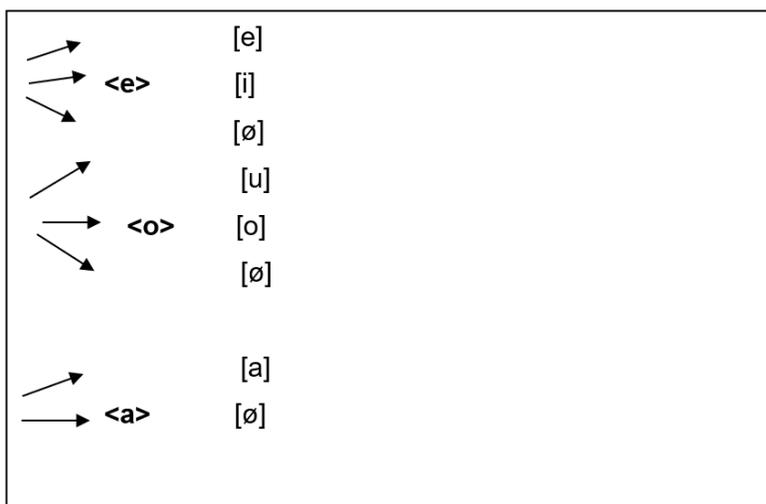
Enfim, como o fenômeno do apagamento e da neutralização da vogal átona final tem sido observado em diversas regiões brasileiras, inclusive no Nordeste, este processo tem se mostrado bastante presente na fala, principalmente o apagamento, que pode apresentar mais realizações que a manutenção da vogal átona final.

3. Operacionalizando o modelo de Tarallo

No falar dos brasileiros tem se registrado a ocorrência, em grande número, do apagamento da vogal átona final em contextos variados. Dentre os fatores linguísticos que têm marcado tal fenômeno, encontra-se o final de palavras. Nesse contexto, em seu *corpus* de pesquisa, Costa (1988) observou que ocorreram casos de neutralização, realização plena, assimilação e, principalmente, apagamento em final absoluto de palavras. Já em junção de palavras, constatou casos de ditongação, monotongação e crase.

Enfim, os fatores linguísticos são apresentados como influenciadores do apagamento e/ou manutenção da vogal átona final.

Dentro do envelope do apagamento e da manutenção da vogal átona final em nossa pesquisa, temos três variáveis, ou seja, as três vogais átonas que se realizam em contextos pós-tônicos em final de palavra. À variável <e> correspondem três variantes [e, i, ø]; à variável <o> correspondem as variantes [o, u, ø]; por fim, a variável <a>, que possui como variantes [a, ø]. Ocorrendo em todas as três o [ø], o alteamento e a neutralização. Apenas no caso da vogal átona [a] ocorre manutenção em quase 100% das ocorrências. Vejamos abaixo:



Em final de palavra, conforme observado em pesquisas, como a de Costa (1988), essas três variáveis apresentam variação, devido ao

potencial enfraquecimento dessa posição. Nessas três variáveis temos dois grupos de fatores condicionadores, que são:

Grupo 1: Final absoluto de palavras

- E (= apagamento)
- P (= neutralização)
- R (= realização plena)
- A (= assimilação)

Grupo 2: Em junção de palavras

- D (= ditongação)
- M (= monotongação)
- K (= crase)

Antes de apresentar os exemplos retirados de Costa (1988), cabe ressaltar que a manutenção das variantes [a, e, o] foi atribuído o valor zero. Já para o apagamento delas, foi dada nota 1, pois entendemos o apagamento da vogal átona final como subjacente ao português brasileiro. Vejamos os exemplos:

Ex. 1:

[di'feyt:] – direito (EF3)

[1di'feytE] – direito (EF3) (estilo não monitorado)

Neste exemplo, pudemos perceber que a regra do apagamento foi aplicada, por se tratar do final absoluto de palavra, representado pela letra E. Daí termos atribuído valor 1.

Em final átono, a corrente de ar que produz os sons linguísticos já está cessando seu fluxo, o que pode ocasionar o seu ensurdecimento ou o apagamento. Isso se deve a um recuo do articulador ativo, que é a língua, provocando uma aspiração, o que força um escape de ar pela cavidade nasal. Nesta articulação, no caso do exemplo 1, o /t/ sem a vogal final é realizado sem a vogal.

Carvalho (2009) afirma que a tonicidade da sílaba apresenta significância nas análises variacionistas, pois pode influenciar e governar a variação e a mudança linguística. A vogal na qual recai a tonicidade mais forte dificulta o apagamento, ao contrário das átonas, como na palavra “direito”, na qual o “o” é átono e pós-tônico.

O sujeito do exemplo 1 é do sexo masculino, conforme Costa (1988), está na faixa etária de dezoito a cinquenta anos, com escolaridade Ensino Fundamental e origem rural. Os dados mostram que a palavra foi produzida em um estilo não monitorado, durante as observações realizadas com o falante.

Ex. 2:

[u'hēmu] – o remo (EF4) [0u'hēmP]

Já no exemplo 2 (Costa, 1988), a regra do apagamento não foi realizada, pois na palavra “remo”, o falante fez a neutralização do “o”, realizando-o como u, o que é representado pela letra P. O valor atribuído foi zero pelo fato de a manutenção, seja em sua realização plena ou na neutralização, não ser um fenômeno muito constante em nossos dados. Neste caso, também se trata de final absoluto de palavras que possuem uma tendência ao apagamento das átonas finais, o que não ocorreu neste exemplo.

Ex. 3:

[frã'sisko] – Francisco (EF7) [0frã'siskR]

Ex. 4:

[nu'otfo] – no outro (EF8) [0nu'otrR]
--

No caso dos exemplos 3 e 4 (Costa, 1988), esses foram as duas únicas ocorrências em que a vogal átona foi realizada sem ser feita a neutralização ou o apagamento, ou seja, ela foi realizada em sua forma plena (R). Importante esclarecer que este fenômeno não é recorrente no falar. O fato de estas duas ocorrências terem aparecido em nosso *corpus* pode ser explicado pelo contexto em que foram produzidas, já que se tratava de um momento de descontração por parte do falante, em que ele modificou a fala propositalmente no intuito de fazer uma brincadeira.

Ex. 5:

[tudkyehūyatribuya'nɔyz] – tudo o que é ruim atribui a nós (EF1) [1tudEkDhDatribDa'nɔyz]
--

No exemplo 5, temos um caso do apagamento da vogal átona final por junção de palavras. Nele foi apagado tanto o “o” de “tudo”, como o artigo “o” seguinte.

Geralmente, o que acontece nesses casos é que há a supressão apenas do átono final, prevalecendo o artigo da palavra do contexto seguinte, principalmente quando são vogais repetidas. No caso da frase do exemplo 5, ocorreram o apagamento (E), ditongação (D), Ditongação (D), ditongação (D), respectivamente. À palavra “tudo”, atribuímos valor 1 (um) pelo fato de a supressão da vogal átona ter sido realizada.

Ex. 6:

[iapasaũ'hii] – ia passar um rio (EF4) [0iapasaũ'hA]

No exemplo 6, temos um caso de assimilação, em que o falante transformou a vogal “o” em “i” por assimilação com a vogal “i” que o antecede. Esta ocorrência também não é produtiva, correspondendo a casos isolados.

Já no grupo das variáveis extralinguísticas, temos quatro grupos de fatores condicionadores:

Grupo 1: Sexo

- X (= masculino)
- Y (= feminino)

Grupo 2: idade

- B (= de 18 a 50 anos)
- C (= acima de 50 anos)

Grupo 3: escolaridade

- F (= até o Ensino Fundamental)
- G (= Ensino Médio)
- H (= Universitário)

Grupo 4: origem

- S (= urbana)
- T (= rural)

Seguem alguns exemplos do *corpus* apresentado por Costa (1988), referente a esses quatro fatores condicionadores:

Ex 1:

[ewaʃEdivɛh'tʃidɛ] – eu acho divertido (FBXS)

No exemplo 1, percebemos que o sujeito faz o apagamento de duas vogais átonas, representados pelo E. Trata-se de um falante do

Ensino Fundamental, na faixa etária de 18 a 50 anos, sexo masculino e origem urbana. Sabemos que no ensino fundamental há um maior número de apagamentos da vogal átona final. Também, percebemos que os sujeitos do sexo masculino, mais jovens, têm a tendência a fazer muito mais apagamentos que manutenção, o que pode ser percebido no exemplo citado.

Ex 2:

[nɔvi'meyz]
[nɔvP'meyz] – nove meses (FBYS)

No exemplo 2, temos um caso de neutralização. Conforme a literatura abordada, percebemos que as mulheres tendem a manter a vogal átona final; no entanto, essa manutenção não se dá em sua forma plena, ela é neutralizada. O exemplo 2 mostra claramente essa assertiva, já que se trata de um sujeito do sexo feminino (Y) de origem urbana.

Ex 3:

[aũzsĩku'ãnuz]
[aũzsĩkP'ãnuz] – há uns cinco anos (GCYT)

O exemplo 3 também mostra um exemplo de neutralização (P) de um sujeito do sexo feminino (Y), acima dos cinquenta anos e origem rural. Isso mostra que, independentemente da origem ou idade, as mulheres são mais zelosas com a língua, fazendo uso das formas de maior prestígio linguístico.

Ex 4:

[tevP'sɔhtP] – teve sorte (HBXT)

Quanto ao fator escolaridade, o exemplo 4, da fala de um universitário (H), mostra que a escola tem papel determinante no uso, ou manutenção, do objeto em estudo, a vogal átona final. Nesse caso, independente do sexo, os universitários tendem a fazer menos apagamento que os falantes do Ensino Fundamental e Médio. O falante que ilustra o exemplo acima está na faixa etária de dezoito a cinquenta (B), é do sexo masculino (X) e de origem rural (T). Este comportamento revela que os falantes que possuem mais anos de

estudo tendem a usar a forma padrão, ao contrário dos que estudaram menos, que tendem à preservação da variante estigmatizada, ou seja, fazem o pagamento mais comumente.

Após fazer essas análises percebemos que, além dos fatores fonéticos apresentados, a origem e a escolaridade dos informantes constituem as variáveis mais fortes para apagar e para manter a vogal átona final.

A vogal átona final na fala constitui, conforme observado nos corpus da pesquisa de Costa (1988), uma variável dialetal regional, possivelmente influenciada pelo português europeu, já o Brasil foi colonizado por portugueses.

Acreditamos que o apagamento da vogal átona final está diretamente ligado a esse fato, pois, conforme visto anteriormente em Câmara Jr (1970), o apagamento das vogais átonas no português europeu é um processo geral. Não só este autor, mas também Bortoni-Ricardo (2011) sustenta o argumento de que no português europeu há uma forte tendência ao apagamento de vogais átonas.

No caso das falas analisadas, o apagamento da vogal alta /i/ e /u/ ocorre de forma bastante produtiva. Nos casos em que essas duas vogais são mantidas, ocorrendo sua neutralização (Costa, 1988):

[[Tudubelezavosetabe'lez] – tudo beleza, você tá beleza? – EF3)

Segundo Câmara Jr. (1970), como as vogais átonas possuem menos distância entre si, elas podem ser neutralizadas. Ao contrário disso, a manutenção da vogal baixa /a/ é mais produtiva, tendo ocorrido pouquíssimos casos em que essa é apagada.

Conforme percebemos, após analisar as pesquisas, a origem e a escolaridade são os dois fatores que mais condicionam o apagamento e/ou manutenção da vogal átona em final de palavra.

Conforme Costa (1988), os dados referentes ao sexo e à idade dos informantes não obtiveram tanta diferença de realizações. No início da pesquisa, a pesquisadora acreditava que haveria uma mudança bem relevante à faixa etária, tanto que optou por duas faixas. Este dado é bastante revelador, pois comprova que o apagamento da vogal átona final é um processo geral no falar, independentemente da idade, apontando para a preservação de traços do português europeu.

Ressaltamos que a manutenção da vogal átona final, relativa à variável origem, foi feita principalmente pelos universitários da zona rural, nos estudos de Costa (1988).

No Brasil, os resultados de análises das variantes apontam, até o momento, a estabilidade e a coexistência no sistema das duas adversárias, coexistindo tanto o apagamento como a manutenção, esta menos significativa. Não sabemos qual irá prevalecer no futuro, tendo em vista que ambas possuem suas armas, ou seja, seus fatores condicionadores (Tarallo, 1999), que são dinâmicos como a própria língua, podendo apontar resultados distintos dos apresentados nessa pesquisa daqui a alguns anos.

4. Considerações finais

Conforme visto neste trabalho e nas pesquisas analisadas, o fenômeno da variação e mudança é motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos. A manutenção e/ou apagamento da vogal átona final, é uma possibilidade de variação perceptível nos falantes no português brasileiro no geral.

Identificamos, ao longo da análise das pesquisas, que a supressão ou o apagamento da vogal átona final ocorre com maior frequência em obediência a algum fator social, seja idade, escolaridade, sexo, origem ou contexto. Inclusive, entre as mulheres há uma significativa redução na quantidade de apagamento da vogal átona final. Ao analisar a variável sexo, identificamos que as mulheres podem ser mais zelosas quanto ao uso da língua, confirmando também o que foi colocado por alguns autores em suas pesquisas (Tarallo, 1999; Labov, 2008).

Notamos, ainda, que a ocorrência de apagamento da vogal átona final decresce entre os falantes de escolaridade mais alta – os universitários. Isso mostra que a escolarização, que, por sua vez, propicia o acesso a outros meios de cultura, tais como a literatura e o cinema, é fator que contribui para as forças estabilizadoras da língua.

Entendemos que o apagamento e/ou manutenção da vogal átona final, condicionados por fatores sociais, também sofrem influência dos fatores linguísticos. Mas ressaltamos que essa ocorrência não se dá apenas em classes menos favorecidas economicamente, tampouco ocorre com maior frequência, somente na fala de pessoas menos escolarizadas, sendo perceptível na fala de pessoas de todas as classes e condições sociais, em geral.

Também não descartávamos, nesse fenômeno, a influência de estilo de fala, podendo se observar a ocorrência do fenômeno desde o estilo mais informal a um estilo mais monitorado; pois em alguns momentos, os falantes podem ser menos zelosos em relação à fala, passando de um estilo monitorado para um não monitorado.

No caso das pesquisas que embasaram esse estudo, a ocorrência do apagamento é mais comum nos fonemas “[i]” e “[u]” em final de sílabas no final de palavras. Nos contextos finais com juntura de palavras, podem haver algumas ocorrências de crase da vogal átona final com a vogal inicial da palavra seguinte. Já as outras vogais átonas, /i/ e /u/, foram apagadas e, quando formavam ditongo com a vogal seguinte, em juntura, sofreram apagamento (Costa, 1988).

Partilhamos da ideia, segundo a qual o linguista é um cientista da linguagem que observa a língua como ela é, não como algumas pessoas entendem que ela deveria ser. Por isso, ao realizar pesquisas nessa área, compreendemos que, como qualquer outra variação, o apagamento e/ou manutenção da vogal átona final é uma marca dialetal dos falantes brasileiros, motivada por fatores sociais. Por isso, destacamos que a mudança linguística se mostra, não como fruto do acaso, mas possui uma ligação com os fatos históricos, como o fato de termos sido colonizados por portugueses.

Referências

- BISOL, Leda. (2003). A neutralização das átonas. In: *Revista Letras*. Curitiba: UFPR, n. 61, especial, p. 273-283.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (2011). *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. (2007). *Elementos de fonética do Português brasileiro*. São Paulo: Paulistana.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. (2003). *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CÂMARA JR., J.M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, Lucirene da Silva. (2009). *Os róticos em posição de coda: uma análise variacionista e acústica do falar piauiense*. Tese de doutorado. UFPB: Paraíba.

- COSTA, Catarina de Sena S. M. da. (1988). *Pelas falas do canto: uma etnografia*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thais. (2005). *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.
- LABOV, William. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2006). *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto.
- NARO, Anthony & SCHERRE, Marta. (1993). Sobre as origens do português popular do Brasil. *DELTA*, vol. 9, n. Especial, p. 437-454.
- NUNES, J. J. (1969). *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica.
- PAGEL, Dário Fred. |(1993). Contribuição para o Estudo das Vogais Finais Inacentuadas em Português. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, jul./dez.
- ROLO, Maria do Carmo Sá Teles de Araujo. (2010). *Apócope dos fonemas átonos finais /I/ e /U/ na localidade de Beco, Seabra-BA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
- SILVA, André Pedro. (2006). *Supressão da vogal postônica não final: uma tendência das proparoxítonas na língua Portuguesa com evidências no falar sapeense*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- SILVA, Maria Lúcia. (2007). A Linguística e a Sociolinguística numa perspectiva brasileira. In: *Revista Filosofia Capital*, vol. 4, 8, ed..
- TARALLO, Fernando. (1999). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.

Capítulo 9

As práticas de oralidade e de letramentos viabilizadas pelos gêneros discursivos no ensino médio: um estudo etnográfico

Darkyana Francisca Ibiapina
(UFPI/IFPI)

Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
(UFPI)

Apresentação

Favorecer a ampliação das possibilidades comunicativas dos alunos, tornando-os leitores e produtores de textos efetivos de diferentes gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais, é uma das principais tarefas da escola. Acredita-se que a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa adquire importância fundamental no sentido de que pode facilitar a ampliação dessas possibilidades pelos alunos e capacitá-los para a aquisição de novas habilidades linguísticas. O objetivo desta pesquisa consiste em analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e os letramentos como práticas sociais, viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. O estudo fundamenta-se em autores como: Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Costa (2012), Kleiman (2005), Miller (2009), Marcushi (2000, 2008), Rojo (2009, 2012), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica. Dentre outros resultados, percebe-se que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais. O trabalho com os gêneros orais não é considerado como uma prática de linguagem efetiva na sala de aula, ocorre esporadicamente, pois não é um saber exigido sistematicamente pela cultura escolar.

1. Introdução

Desenvolver a competência comunicativa dos alunos, objetivo que se coloca para escola, especialmente para as aulas de Língua Portuguesa, exige necessariamente um trabalho que amplie as suas capacidades de tornarem-se leitores e produtores de textos efetivos de diferentes gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Nesse sentido, o trabalho que se desenvolve em sala não pode se dissociar de práticas de linguagem intermediadas por diferentes gêneros discursivos, os quais, como explica Bakhtin (2003), são criados pelos indivíduos, por meio de sua função social e ideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas em cada esfera social da atividade humana, a partir de suas necessidades comunicativas.

Diante dessa temática, o nosso objetivo consistiu em analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Quanto aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica, cujos procedimentos selecionados para geração de dados foram: a entrevista semiestruturada, o registro em diário de campo e a observação participante. As nossas análises fundamentaram-se nos estudos de autores como: Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Costa (2012), Kleiman (2005), Miller (2009), Marcushi (2000, 2008), Rojo (2009, 2012), dentre outros.

Dentre outros resultados, percebemos que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais, especialmente, no último ano do Ensino Médio, quando a preocupação se volta para o resultado das avaliações externas. O trabalho com os gêneros orais não é considerado como uma prática de linguagem efetiva na sala de aula, ou seja, ocorre esporadicamente, pois não é um saber exigido sistematicamente pelo sistema e pela cultura escolar.

A seguir faremos uma breve discussão sobre o conceito de gêneros do discurso e sobre de que forma as orientações teóricas sobre o estudo dos gêneros podem ser bem aproveitadas situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

2. Os gêneros discursivos: conceitos e aplicações no contexto escolar

Há muito tempo os estudos dos gêneros despertam o interesse de filósofos e estudiosos da linguagem. No Ocidente, esse estudo teve início com Platão (tradição poética), a partir de suas análises de gêneros literários, há mais de vinte e cinco séculos. Na Grécia Antiga, firma-se com Aristóteles que teorizava sobre os gêneros retóricos, os quais eram considerados modos de organização dos discursos, cuja finalidade era convencer as pessoas nas situações públicas, comuns na Grécia Antiga (Alves-Filho, 2011). A tradição dos estudos dos gêneros passa por toda a Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade até chegar ao século XX, conforme Marcuschi (2008).

Hodiernamente, o tema ultrapassa suas relações com a literatura, passando a ser usado também em diversas outras áreas: Etnografia, Retórica, Sociologia, e na Linguística, especialmente, em perspectivas discursivas. Segundo Bathia (1997), o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações está na própria natureza de sua estruturação, uma vez que o gênero é multidisciplinar. Além disso, sua construção, interpretação e uso ocorrem de modo tático, ou seja, os usuários empregam constantemente estratégias cognitivas para atingir as finalidades comunicativas de sua comunidade discursiva.

Desse modo, a noção de gêneros que nos interessa discutir aqui está relacionada aos estudos do discurso e da comunicação. Nessa discussão, a visão bakhtiniana dos gêneros do discurso merece destaque e relevância, tanto pela atualidade com que o tema é tratado em sua obra, especificamente em “Os gêneros do discurso”, como pelos subsídios teóricos que Bakhtin (2003) oferece àqueles que se voltam para a aplicação dessas noções ao ensino de língua materna.

Em Bakhtin (2003, p. 262), o termo “gêneros do discurso” aparece pela primeira vez e é definido como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, denotando que cada esfera da atividade humana elabora, nos processos de interação verbal, seus tipos particulares de gêneros discursivos, e o fazem por meio de sua função socioideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas. Ou seja, os gêneros vão surgindo em decorrência das necessidades comunicativas das pessoas em seus grupos sociais, por isso, esses grupos que os usam, também são responsáveis por rotular, conservar e modificar os gêneros.

Desse modo, os enunciados orais e escritos são entendidos, segundo a visão bakhtiniana, como fenômenos sociais concretos e únicos elaborados em um dado domínio discursivo, em uma situação comunicativa real, com uma determinada finalidade comunicativa e com participantes ativos no processo de interação. Um enunciado acontece em um local e em um tempo determinados, produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, o qual age responsabilmente, pois todo enunciado provoca uma resposta, ainda que tardia.

Bakhtin (2003) caracteriza os gêneros a partir de três elementos: o tema (objeto e propósito comunicativo), o estilo (relacionado ao vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc.) e a construção composicional (organização textual). Todos esses elementos são marcados pelas particularidades do domínio discursivo, portanto, compreender essas características intrínsecas ao gênero nos permite conhecer melhor sua estrutura composicional, aquilo que é ou não adequado a ele.

Depreendemos do conceito bakhtiniano que a relativa instabilidade de suas características faz com que à medida que uma dada esfera se desenvolve e fica mais complexa, o conjunto de gêneros que faz parte dessa esfera também se renova e se amplia, isso porque são “tipos” historicamente construídos pela sociedade que o utiliza. É considerando o conceito de tipificação dos gêneros que Marcushi (2008), por exemplo, ao definir gêneros textuais entende que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retóricas, ou seja, para ele as diferenças entre os gêneros não se devem a aspectos predominantemente linguísticos, e sim, funcionais.

Em sua abordagem, Miller (2009) centra a definição de gênero na ação social que é usada para produzir um discurso, ou seja, gêneros são ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes. Além de ressaltar a recorrência da situação retórica, outro traço destacado por Miller (2009) é a dinamicidade do gênero, pois o propósito comunicativo é versátil e uma diferença substancial nos propósitos comunicativos gera um novo gênero.

Diante da variedade e da complexidade da noção de gêneros é possível compreender sua relevância, principalmente para o ensino de língua, o qual deve ser intermediado pelo estudo dos gêneros. Não há dúvidas de que sua abordagem na sala de aula é imprescindível, no entanto, muitas questões e reflexões se voltam ao “como” essa

abordagem vem sendo realizada. Diante dessas reflexões, é preciso desenvolver um trabalho com os gêneros orais e escritos, de modo que seja facilitado ao aluno dominar suas características, perceber em que condições ele foi produzido, o motivo e a situação que o exigiram, o evento deflagrador, os parceiros envolvidos (quem produz e para quem), para que se tornem competentes nas situações discursivas concretas.

Nesse sentido, Schnewly & Dolz (2004, p. 76) destacam a importância de trazer os gêneros para o ambiente escolar, principalmente para a produção de textos orais e escritos, mas também alertam para o risco que se corre de deixar de lado a sua função real no contexto comunicativo, quando afirmam que a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade mais complexa: “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” Isso aponta para o cuidado que se deve ter ao tratar o gênero na sala de aula, pois ele continua sendo instrumento de comunicação, servindo a uma interação social e, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem.

Desse modo, Schnewly & Dolz (2004) distinguem três formas de abordar o ensino da escrita e da oralidade, todas colocando o gênero como objeto: a primeira acontece quando se trabalha com o gênero retirando deles a relação com a situação real de comunicação. A segunda faz da escola um lugar de comunicação e interação, ou seja, os textos são produzidos e recebidos nas situações escolares, tais como: o jornal falado, o mural da escola etc. E a terceira, acontece quando há a negação da escola como lugar específico de comunicação, essa abordagem visa fazer com que o aluno domine o gênero da forma como ele funciona nas práticas de linguagens reais. Os autores explicitam que a questão não é decidir qual a melhor abordagem, pois cada uma traz suas contribuições e, na realidade, elas não devem ser trabalhadas de forma independente. A questão primordial é reavaliar essas abordagens, tomando consciência da relevância dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, a questão é saber se oralidade e escrita são abordadas como práticas sociais no contexto escolar, intermediadas pelos gêneros discursivos.

3. As práticas de oralidade e de letramentos viabilizadas pelos gêneros discursivos em aulas de Língua Portuguesa

Em nosso estudo consideramos a reflexão sobre a língua como uma atividade permanente e constante no processo de ensino, e a linguagem como forma de interação que precisa ser vivenciada, experimentada e sentida no dia a dia da sala de aula. Entendemos interação, enquanto um “encontro”, que acontece entre interlocutores que constroem significados daquilo que está acontecendo em um dado contexto. Isso significa que ao interagirmos uns com os outros estamos aprendendo continuamente um processo complexo e inacabado de regras sobre como agir adequadamente por meio da linguagem, incluindo ações verbais e não verbais.

Esse processo de interação deve ser mediado pelo professor que, no contexto de sala de aula, seja presencial ou *on-line*, precisa abrir espaço para a oralidade, para a fala, para a conversação, pois isso implica o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral, a qual não pode ser negligenciada na escola, até porque ela influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita, como afirma Castilho (2009). Hoje, esse discurso já é consenso tanto entre os linguistas quanto nos documentos oficiais que trazem orientações e normatizações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ambos preconizam a formação de bons produtores de textos orais e escritos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados no início deste século, já demarcavam que tanto a oralidade quanto a escrita devem ter lugar privilegiado no contexto escolar: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2000, P. 70). Esse trecho reafirma a inclusão da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, porém, entendemos que é preciso ir além, a manifestação oral dos alunos precisa ser incentivada nas diferentes atividades que são desenvolvidas durante as aulas. Assim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas

pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

No entanto, foi somente a partir da década de 1980, do século XX, que os conceitos de oralidade e de letramento surgiram na literatura científica como práticas sociais da linguagem que se relacionam às atividades linguísticas orais e escritas realizadas pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, o conceito de oralidade não se limita à materialidade sonora, mas envolve significação que somente será compreendida na realização concreta da fala, a qual constitui-se da oralidade e realiza-se no processo de interação entre os falantes em seus grupos sociais. Como bem observa Costa (2012, p. 01), “[...] qualquer que seja a abordagem sobre oralidade ou letramento sempre implica o conhecimento do grupo social ao qual pertencem ou fazem parte os falantes ou usuários do letramento.”

Dessa maneira, oralidade e escrita são formas de ação social que se diversificam e se transformam para acompanhar as modificações dos diferentes contextos sociais em que ocorrem. Explica ainda a autora, que esse “processo é consequência do conhecimento das atividades sociais por parte dos falantes, dos letrados que dele participam, como parte de uma organização mais ampla, de um todo, portanto, de uma cultura.”¹ (COSTA, 2012, p.01). Isso significa que para compreendermos esse processo precisamos conhecer a organização social e cultural de que fazem parte esses falantes e letrados, seus usos linguísticos e os significados desses usos em cada contexto social de interação, em cada situação efetiva de uso da linguagem.

Ainda segundo Costa (2012), mesmo sendo a língua falada a nossa manifestação linguística por excelência, este tema parece ainda não ter recebido a devida atenção por parte da ciência e dos cientistas, consequentemente, a abertura para um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula ainda é reduzida.

Essa lacuna pode ser preenchida por novos estudos sobre oralidade que direcionem nosso olhar para novas perspectivas sobre essa forma de manifestação linguística, pois tendo-a como uma prática social, devemos percebê-la também como uma atividade dos falantes diante dos atuais desafios tecnológicos. Como afirma Costa (2012):

¹ Sabe-se que o termo “cultura” possui várias acepções, acolhemos aqui a que considera cultura tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para atuar numa determinada sociedade (Wardhaugh, 2006).

A língua, a oralidade, considerada a tecnologia por excelência, constitui-se em mais uma de suas funções enquanto estratégia tecnológica de comunicação, instituindo-se por seu caráter tecnológico privilegiado, básico e fundamental às demais tecnologias do mundo moderno (Costa, 2012, p. 12).

Essa proposição reafirma a importância que tem assumido a oralidade no contexto atual em que estivemos distanciados uns dos outros, em virtude da pandemia avassaladora da Covid -19 que trouxe sérios prejuízos para todos os setores da vida social, inclusive para a educação, pois sabendo da importância da interação para o sucesso escolar de crianças e jovens, especialmente, para o desenvolvimento da linguagem desses estudantes, somos capazes de imaginar o tamanho do retrocesso que esse momento pode ter provocado. Nesse período mais do que nunca nos valemos da tecnologia para que as aulas pudessem continuar acontecendo, de forma remota, utilizando plataformas, como *Zoom*, *Meet*, *Plurall* e até redes sociais como *WhatsApp*, mas em todas elas, a principal forma de usar a linguagem continuou sendo a oralidade, ainda que perpassada pela tecnologia.

Diante da importância dessa modalidade de uso da língua, defendemos que além de promover a interação das mais diferentes formas em sala de aula, a oralidade também seja abordada de maneira planejada e sistemática. Nos respaldamos, dentre outras, nas ideias de Marcushi (2000), a respeito do texto oral, ou da conversação. Segundo o autor, para que haja conversação é necessário um planejamento discursivo, ou seja, os falantes precisam ter um assunto, disponibilidade e interesse para discutir ou conversar sobre determinado tópico, envolver-se com a situação, pois isso os faz demonstrar atenção, compreensão, concordância ou não em relação ao assunto. Tudo isso pode ser desenvolvido em sala de aula em um trabalho intermediado pelos gêneros discursivos.

Diante dessas observações, argumentamos que não estamos defendendo simplesmente a realização de treinamentos, exercícios, ou ainda prova oral de Língua Portuguesa, de forma descontextualizada, mas que entendemos ser uma das tarefas da escola proporcionar ao aluno diferentes situações no convívio social para que sintam a necessidade de usar a língua adequadamente. Para tanto, é necessário que esse trabalho não deve ser esporádico, pelo contrário, as atividades com o oral, ou com os gêneros orais, devem

acontecer com a mesma regularidade e objetividade com que se trabalha com a escrita.

Por exemplo, ao solicitar a produção de um gênero oral específico, o docente deve explicar aos alunos como se organiza esse gênero, como ele se compõe, como ele deve ser apresentado, divulgado, quais os assuntos envolvidos, quais os marcadores linguístico-discursivos, os contextos de produção e de recepção dos gêneros orais etc. Logo, o trabalho com os gêneros, sejam eles orais ou escritos, exige uma discussão sobre as características mais ou menos estáveis dos gêneros discursivos, isto é, sobre como suas características são definidas pelo grupo social que os utilizam, por isso mesmo não são estanques, pelo contrário, gêneros são dinâmicos, plásticos, e, assim como a língua, alteram-se, evoluem-se.

Diante dessas considerações, reafirmamos que o tratamento da oralidade e dos letramentos em sala de aula precisa ser intermediado pelos gêneros discursivos. Nesse contexto, merece ser explicado que oralidade e escrita não devem ser tratadas de forma polarizada, dicotômica, uma vez que fazem parte de um contínuo de comunicação, o qual varia em função de fatores como a situação de interlocução, conforme já asseguraram Bortoni-Ricardo (2005), Marcushi (2000), e outros. Essa visão dicotômica da relação oralidade/escrita que perpassava os estudos linguísticos até a década de 1980, foi superada por novas interpretações, dentre elas a de que a fala, tanto quanto a escrita, é uma atividade criativa, que relaciona pensamento e linguagem, sendo organizada e planejada, embora esse planejamento ocorra quase simultaneamente a sua produção (Marcushi, 2000).

Dentre os estudos que abordam a relação oralidade e escrita, considerando-as em uma dimensão social mais ampla, merecem destaque aqueles sobre letramento, os quais incluem a escrita, enquanto uma prática culturalmente significativa. O termo letramento aparece pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” da pesquisadora Mary Kato. Nessa obra, o termo não foi amplamente discutido, mas apenas ligeiramente apontado. Somente dez anos depois, o termo apareceu novamente nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman (1995) e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni (1988). A partir de então essas autoras, e outros, como Soares (1998; 2002), Marcushi (2000) e Rojo (2009, 2012) passaram a adotar o termo letramento em seus estudos e pesquisas.

Para Kleiman (2005, p.19), letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa abordagem, letramento e alfabetização não são a mesma coisa, mas podemos dizer que a noção de letramento inclui a de alfabetização. Como afirma a autora, a alfabetização é uma das práticas de letramento inserida no conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar.

Assim, o termo letramento está associado com práticas de escrita sociais e culturais de grupos determinados, ou seja, socialmente contextualizadas. Essa perspectiva, constitui o modelo de letramento ideológico, o qual pressupõe e investiga as interfaces entre a escrita e a oralidade. Tal modelo de letramento se opõe ao modelo autônomo de letramento que desconsidera totalmente o contexto e o processo comunicativo e social de produção escrita. No entanto, é na perspectiva do letramento ideológico que, segundo Costa (2012, p. 14), a aquisição/desenvolvimento da escrita, como uma prática social e, culturalmente situada, terá de estar sempre relacionada ao contexto em que se realiza, considerando as relações sociais concretas que exigem essa prática de uso da língua.

Com base nesse raciocínio o desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade deve considerar os processos sociais e culturais dos seus usuários, de sua comunidade, e ser viabilizado em função das reais necessidades comunicativas desses usuários. Esse entendimento, nos leva a observar que com a evolução da tecnologia e o aparecimento de novas formas de comunicação, como os blogs, as redes sociais e todos os processos digitais de comunicação, essas necessidades também se modificaram, bem como surgiram novos espaços de uso da escrita e da leitura, tais como: as telas dos computadores, dos tablets, dos celulares, e tudo isso precisa ser levado em conta pela escola e pelo professor. Esse processo de mudança social, provocou novos rumos, novos estudos, sobre os conceitos que envolvem o fenômeno letramento, cujo termo,

inclusive, passou a ser referido como “letramentos” (Rojo, 2009)², e ainda, “multiletramentos³” (Rojo, 2012).

Essa discussão reforça a ideia de que o desenvolvimento dessas práticas de uso da linguagem em sala de aula seja viabilizado pelo trabalho com os gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais), por serem, os textos que circulam socialmente, que cumprem uma função social dentro e fora da escola. Assim, oralidade, letramento e gêneros discursivos podem e devem ser relacionados em sala de aula, uma vez que ambos remetem às esferas sociais de uso da língua.

4. Percurso metodológico da pesquisa

A natureza do nosso objeto de estudo configura uma pesquisa qualitativa cujo objetivo é analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Dentre as diferentes vertentes das pesquisas qualitativas, há as que categorizam interpretações e ações de sujeitos no decorrer das investigações. Uma delas é a etnografia, estudo denso de povos/comunidades e de suas culturas, em diferentes contextos de vida, no nosso caso, a escola (Geertz, 2008). Essa perspectiva investigativa na sala de aula “busca construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva” da vida nesses espaços, que são os contextos por excelência para a aprendizagem (Borton-Ricardo, 2008, p. 42).

O trabalho de campo para a coleta de registros se constituiu nos dados dessa pesquisa temporalmente nos meses de abril e dezembro do ano letivo de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série do Ensino Médio, após termos cumprido todas as etapas de inserção de documentos na Plataforma Brasil, quando a pesquisa finalmente foi liberada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí. As observações ocorreram tanto em salas de aula *on-line* quanto em salas de aula presenciais. Durante as observações, realizamos gravações em áudio

² O termo letramento passa a ser pluralizado, pois ultrapassa o espaço escolar e amplia seu domínio, surgindo o termo letramentos, letramento escolar, letramento familiar, religioso, profissional e outros mais, não colocando nenhuma forma de letramento em detrimento da outra (Rojo, 2009).

³ Para Rojo (2012), o termo multiletramentos se refere tanto à multiplicidade cultural, quanto à semiótica de constituição dos textos.

dos eventos de fala em sala de aula e gravações em áudio e vídeo das entrevistas, além do registro escrito no diário de campo.

Considerando os objetivos propostos neste estudo, a entrevista informal ou semiestruturada foi um instrumento bastante utilizado em nossa pesquisa enquanto forma de interação entre nós e os interlocutores. Além das entrevistas e observações, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro das interações, das falas, dos movimentos, das leituras e atividades realizadas, dos tempos, espaços, enfim, das observações que se desenvolveram durante a nossa investigação, ou seja, do que vimos, ouvimos e vivemos no contexto escolar. A seguir, analisamos e descrevemos os eventos de fala em aulas de Língua Portuguesa.

5. Análise, descrição e interpretação dos eventos de fala nas turmas de 1ª e 3ª série do ensino médio

Nesta seção, descrevemos e analisamos trechos de eventos de fala de professores e alunos em interação nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos observar, registrar em diário de campo e gravar, com uso de *smartphone*, o tratamento da variação linguística e do fenômeno gramatical em turmas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Piauí. Ressaltamos que este trabalho consiste em um recorte de nossa pesquisa de doutorado, cujas observações tiveram início em abril de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série em aulas *on-line* (em plataformas virtuais como o *Google Meet*), motivadas pela adequação das escolas à pandemia da covid-19. No período de agosto a dezembro, as aulas passaram a acontecer de forma híbrida, ou seja, *on-line* e presenciais.

É importante mencionar que um evento, de acordo com Hymes (1972), constitui-se de atividades ou aspectos de atividades, administrados por regras no uso da fala. Conforme explicita o autor, todo evento se constitui de início, meio e fim. No entanto, embora as gravações dos eventos de fala tenham ocorrido durante toda a aula, consideramos que, no espaço de um artigo, precisamos fazer recortes destes eventos, selecionando trechos específicos que refletissem as regularidades dos processos observados em sala de aula.

Os participantes dos eventos observados são as professoras das referidas turmas e seus respectivos alunos. Os alunos da 1ª série têm idades que variam entre 14 e 15 anos, os da 3ª série possuem entre 16 e 17 anos. Nesses eventos, **P1** indica a fala da professora da 1ª série, a

qual é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Estudos Linguísticos e exerce há 22 anos a docência e, **P2**, a fala da professora da 3ª série a qual também é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Literatura Brasileira e exerce há 21 anos a docência no Ensino Médio. A fala dos alunos está indicada com **A.** (um aluno) ou **As.** (vários alunos). Os nomes dos alunos mencionados pelas professoras foram substituídos pelas iniciais. Foram usados os sinais próprios da pontuação para indicar o contorno entonacional. Ambas as professoras têm antecedentes rurais, mas, como residem há muito tempo na cidade, podemos dizer que são falantes de uma variedade “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Nas entrevistas semiestruturadas, com o intuito de investigar a importância dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa do EM, perguntamos às professoras se era recorrente o trabalho com produções de textos de gêneros orais, e se o livro trazia propostas de produção desses gêneros ou se predominava o trabalho com os gêneros escritos. As professoras comentaram:

P1. Eles produziram um áudio pra mim, no início do ano, mas foi só se apresentando, eu pedi pra eles falarem sobre um livro que eles leram, sobre uma série... aí eles mandaram o áudio pra mim no privado. Mas eu acho que sim, a escola em si, a gente também, é como se quando a gente trabalhasse a oralidade, como não tem quase nada concreto, a gente fica assim...é como se não fosse...sei lá...a gente trabalha pouco a oralidade (P1, 2021).

P2: Eu costumo trabalhar sim, eu coloco seminários, agora tá diferente, tudo tá diferente, quando era presencial, eu sempre pegava alguma charge, alguma leitura de alguns livros que eu escolhia e colocava pra eles representar, então desenvolvia essa parte de oralidade [...]. Eu sempre falei pra eles que a oralidade é muito importante, não é só a escrita [...]. Esse ano eu trabalhei... não como nas aulas presenciais... eu trabalhei em literatura, a apresentação de obras, coloquei pra eles lerem, coloquei alguns pontos para perceber se realmente fizeram a leitura e perceber como eles apresentam [...] (P2, 2021).

Embora P1 não soubesse explicar porque os gêneros orais são deixados de lado, segundo ela: “o trabalho com a oralidade não é concreto” (P1, 2021).

Entendemos que sua fala diz respeito ao que lhe é exigido pelo sistema e pela cultura escolar, ou seja, os alunos realizam ao longo do ano diversas avaliações escritas organizadas por sistemas externos à escola. É bem evidente no discurso das professoras que o trabalho pedagógico é orientado no sentido de atender às exigências dessas avaliações. Ou seja, como os alunos não fazem provas orais, ao que lhe parece, não precisam exercitar habilidades de desenvolvimento da oralidade.

Uma dessas provas é a do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI que realiza uma avaliação educacional externa em larga escala, cujo objetivo é fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização”, como está exposto no site⁴ da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). O SAEPI avalia as turmas de 6º e de 9º anos do Ensino Fundamental e as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A visão evidenciada pela docente de que trabalhar com a oralidade não é uma atividade concreta, nos faz compreender que, apesar de amplamente discutida, a questão da oralidade ainda merece o nosso empenho e conscientização, pois é preciso ficar claro que abrir espaço para a oralidade significa não só o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da linguagem oral, mas da própria escrita, uma vez que a oralidade influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita (Castilho, 2009).

A produção de um seminário, por exemplo, como menciona a professora P2, requer um planejamento, uma preparação, uma execução e uma avaliação. O trabalho com os gêneros orais mais complexos, segundo Bakhtin (2003, p. 263), gêneros “secundários”, envolvem em seu processo de produção e elaboração os gêneros simples ou “primários”, que já fazem parte do cotidiano dos falantes. No entanto, essa produção irá exigir também a escrita de um “roteiro de apresentação” ou “plano de texto”, o que significa a necessidade de produzirem um gênero escrito no processo de produção de um

⁴ <https://seduc.pi.gov.br/matricula/saepi.php>

gênero oral, posto que escrita e oralidade se complementam continuamente.

Da mesma forma, a proposta de produção de um texto do gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral, como verificamos em um evento na turma da 3ª série, em que a professora orienta os alunos sobre a produção escrita para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao orientá-los sobre o que seria uma questão polêmica e sobre como escrever um “artigo de opinião”, a professora apresenta alguns temas considerados polêmicos, como podemos ver no excerto de um evento de fala a seguir:

P2: [...] Por exemplo, olha uma questão polêmica aqui: “A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?” E aí o que que vocês acham?

A: Sim, se for em auto-defesa, pode ser...

P2: Olha o que que a G diz. Presta atenção! A G ela diz que sim, porque que ela diz que sim? Se for em auto-defesa, ou então eu vou dizer aqui que a polícia esteja no seu estrito dever legal, porque ela está no seu exercício. [...] Isso é a lei que diz, não sou obrigada a concordar com a lei. Ninguém é obrigado a concordar...eu posso ter minha opinião diferenciada da lei, então, o que que a lei diz? (A professora lê o trecho da lei [...].)

P2. Isso é a lei, eu não sou obrigada a concordar com ela, mas a lei diz isso que é o que a G diz para a defesa. Ok. Todo mundo concorda com a G? A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?

A. Rapaz, professora, eu concordo. A partir do momento que o indivíduo oferece risco tanto ao policial quanto ao restante do pessoal, a sociedade ali em volta, eu acredito que sim...

A. Mas professora, a G trabalhou numa situação hipotética, tipo::: é ::: como é que eu posso dizer? Tem outras paradas para analisar, como por exemplo, tem gente que a polícia tem o cara detido, mas mata mesmo assim. A G, ela deu uma situação de o policial se defendeu, mas tem outras situações onde é excesso de poder, sabe...

O tema polêmico dividiu opiniões. Uma excelente oportunidade para propor aos alunos a produção de debate regrado, por exemplo. Assim, ela trabalharia um gênero oral, em que os alunos teriam também oportunidade de defender seus pontos de vista, planejando melhor quem seria a favor de uma determinada questão polêmica e quem seria contra. Poderia orientá-los sobre as características do gênero, sobre as estratégias de organização do texto falado, sobre o emprego de marcadores conversacionais e sobre o monitoramento da linguagem que tal contexto comunicativo exige e, assim, estaria

possibilitando ainda mais a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho sistematizado na escola, com os gêneros orais e escritos, permite não só o enriquecimento da abordagem sobre a adequação ao uso da língua, mas também, a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação complementar entre essas modalidades. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

6. Considerações finais

As nossas análises revelaram que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais. Os professores têm consciência de que os gêneros orais precisam ser trabalhados de forma mais efetiva, mas deixam de fazê-lo, porque precisam cumprir uma demanda, exigida pelo sistema e pela cultura escolar que negligencia esse trabalho, pois privilegia o que é cobrado nas avaliações externas.

É preciso aprofundar conhecimentos teóricos sobre o ensino de gêneros, de modo que seja possível refletir sobre as implicações que a oralidade tem para o próprio desenvolvimento da escrita e que a produção de um gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral e vice-versa. O trabalho com os gêneros orais, embora “desautorizado” pela cultura escolar, se constitui em possibilidade para ampliar o desempenho linguístico dos alunos, inclusive, na modalidade escrita.

Por fim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial e indispensável aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

Referências

- ALVES-FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BATHIA, V. K. *Genre analysis today*. Revue belge de philology e d'histoire, 75 (3): 629652, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02/12/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular Educação é a Base – Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 de dezembro de 2020.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, C. de S. S. M. da. *Varição/Diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna*. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_062.pdf. Acesso em: 11 de março de 2022.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HYMES, D. Introduction. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D.(Orgs.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, 1972.

IBIAPINA, D. F. *A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina – Pi, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler e escrever? Linguagem e letramento em foco*. Cefiel. Unicamp. Campinas. 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MILLER, C. R. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Recife: Coleção & Letras, 2009[1984].

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

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

Capítulo 10

A produção de textos orais, no ensino médio, sob a ótica da base nacional comum curricular

Érica Pires Conde
(UFPI)

Roberta Shirleyjany de Araújo
(UFPI/PPGEL)

Iveuta de Abreu Lopes
(UFPI/PPGEL)

Considerações iniciais

A oralidade é uma habilidade que se constrói socialmente e deve se aperfeiçoar no âmbito escolar. Para que a linguagem oral tenha espaço na escola, é necessário considerar elementos importantes: entender que é preciso ensinar os usos da língua em situações comunicativas, dar voz e vez para o aluno e respeitar a diversidade. Diante desses pressupostos, a questão norteadora que se destaca neste estudo pontua: como são apresentadas as habilidades de produção de textos orais na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio? Optou-se, portanto, em analisar as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao espaço dado à oralidade em sala de aula, especificamente, à produção de textos orais. Desse modo, os objetivos específicos traçados consistiram em: identificar os campos de atuação e as habilidades que são referidos à produção de textos orais e analisar as habilidades, considerando a teoria referente à língua oralizada. Autores como Castilho (1998); Fávero, Andrade e Aquino (1999); Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), Marcuschi (2005); Cavalcante e Teixeira (2007); Gomes- Santos (2012); Leal e Gois (2012), dentre outros fundamentaram esta discussão. Em termos metodológicos, a pesquisa enquadra-se no tipo documental, tendo um cunho qualitativo. O resultado aponta que a BNCC não dá o devido espaço para a produção de textos orais no ensino médio, uma vez que de dez

habilidades orais, apenas três são de produção. Além disso, verificou-se que a língua oralizada é apresentada junto com a escrita, a ênfase recai na elaboração de argumentação e não são indicadas as características da linguagem oralizada, no que se refere à produção de textos.

Introdução

Trabalhar a oralidade no contexto da sala de aula requer do professor o conhecimento de que essa modalidade da língua se divide em produção e escuta, a consideração do contexto para essas duas ações, o “planejamento discursivo e linguístico do locutor e o envolvimento entre os sujeitos em interação” (Evaristo, 2006, p. 13-14).

Isso, portanto, vai além de dar espaço para as falas dos alunos, pois requer conhecimentos sistematizados, o que garante um direcionamento para as práticas orais de informalidade e de formalidade, diretamente relacionadas às diversas situações existentes em uma sociedade. Além disso, deve haver a valorização do trabalho com os gêneros textuais orais. Oliveira (2010, p. 23-24), quanto a ação pedagógica, expõe que “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”. Tendo por base a necessidade de um bom preparo teórico para o professor atuar em sala de aula, assim como citado anteriormente, a questão norteadora deste estudo tem em sua base: Como são apresentadas as habilidades de produção de textos orais na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio? O objetivo geral delineado consistiu em: analisar as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao espaço dado à oralidade em sala de aula, especificamente, à produção de textos orais. E objetivos específicos: identificar os campos de atuação e as habilidades que são referidos à produção de textos orais e analisar as habilidades, considerando a teoria referente à língua oralizada.

Autores como Castilho (1998); Antunes (2003), Fávero, Andrade e Aquino (1999); Schnewly, Dolz *et al.* (2004), Marcuschi (2005); Cavalcante e Teixeira (2007); Gomes- Santos (2012); Leal e Gois (2012), dentre outros fundamentaram nossa discussão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, contemplamos uma pesquisa documental com abordagem qualitativa acerca das

habilidades analisadas na BNCC, para o ensino médio, tendo enquanto foco os objetivos já explicitados no início deste.

Este estudo busca apresentar os resultados de uma investigação sobre a produção da oralidade prescrita pela BNCC para o ensino médio. Com isso, pretende-se trazer contribuições para professores em suas metodologias de ensino na sala de aula no sentido de entender a proposta de trabalho presente nas habilidades desse documento.

1. A oralidade e o ensino

A oralidade, enquanto prática social e constitutiva da linguagem, tem sido objeto de estudos relevantes na Linguística Aplicada, especialmente no que se refere ao ensino. Marcuschi (2007) pontua que a ela não pode ser reduzida a uma forma “menos elaborada” da língua, uma vez que apresenta estrutura, coerência e recursos próprios, devendo ser compreendida como modalidade legítima e complexa da comunicação humana. Desse modo, no contexto de sala de aula, o autor ressalta a importância do desenvolvimento de competências orais que compreendam situações reais de uso do idioma, de modo que o estudante possa transitar com segurança entre diferentes gêneros orais e escritos. Assim, esse olhar rompe com a visão normativa e restritiva, aproximando o ensino da oralidade às práticas sociais efetivas.

E sob uma ótica aproximada à compreensão vista em Marcuschi, Antunes (2003) acentua que o trabalho com a prática oral, no contexto escolar, deve ir além de exercícios de “falar bem” ou da prática de mera reprodução de textos escritos. O desenvolvimento da oralidade deve envolver o planejamento, a adequação ao interlocutor e a situação comunicativa.

Antunes (2003) também argumenta sobre essa questão que o ensino da oralidade deve trazer as diferentes linguagens e os seus usos. Ela enfatiza que o professor deve abordar a língua oral nos contextos sociais, levando o aluno a praticar a elaboração de discursos.

Assim, a autora chama a atenção para a necessidade do professor reconhecer e valorizar as variedades linguísticas que o aluno traz de seu contexto social, sem ignorar a importância de ampliar seu repertório linguístico. Esse posicionamento converge com a noção de letramento defendida por Marcuschi (2008), segundo a qual a

oralidade e a escrita são práticas complementares, sendo as duas modalidades essenciais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Travaglia (2009) traz uma visão aproximada daquela vista em Marcuschi (2008), no que se refere à articulação entre a teoria e a prática, inserindo a oralidade no currículo de forma sistemática e contextualizada, em consonância com as demandas comunicativas contemporâneas.

Porto (2009), na mesma esteira teórica, expõe a necessidade da criação de um ambiente em que o aluno fale, exponha e debata suas ideias, constatando as diferentes intenções de seus interlocutores. Para ela, a variação linguística pode ser estudada junto à oralidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, e a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, tratam de abordagens da oralidade em sala de aula. Nos PCN, a oralidade aparece como uma práticas de escuta e de produção de texto orais, visando o domínio dos gêneros orais nos diversos contextos sociais. Segundo os PCN:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso 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. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (Brasil, 1998, p. 67)

Os PCN também deixam aberta a possibilidade de se fazer uma abordagem pedagógica que traga a relação entre a escrita e a oralidade: (...) a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) (...) (Brasil, 1997, p. 40).

Travaglia (2009) contribui para o debate ao destacar que o ensino da oralidade deve considerar os gêneros textuais orais como objetos de estudo, observando suas características discursivas, estruturais e situacionais. Para ele, compreender a oralidade como fenômeno multifacetado implica ensinar estratégias discursivas, uso de marcas de interação, recursos prosódicos e elementos não verbais que marcam a comunicação face a face. Nesse mesmo sentido, a BNCC traz o uso de gêneros que circulam no meio social como o ponto de

partida e de chegada do estudo da língua, destacando as suas dimensões linguísticas. Para a BNCC:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, 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, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2017, 78 e79)

A oralidade, portanto, na BNCC, conforme o exposto, é apresentada com ou sem contato face a face e como a oralização de textos. Marcuschi (2001, p.71) chama de oralização a leitura do texto escrito, “uma escrita oralizada”; ao passo que a oralidade refere-se à situação de produção de fala.

Outra possibilidade, no ensino da oralidade, é o estudo de marcas orais em textos escritos. Para Cagliari (1993, p.31):

Uma criança que escreve dissi não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...). Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence a fala e o que pertence a escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldade imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente a todo momento.

Assim, estudar a língua oral traz diversos assuntos para serem abordados em (o aspecto cinésico na oralidade, os aspectos extralinguístico, paralinguístico e linguístico (Melo e Cavalcante (2006); a variação linguística e as marcas orais (Cagliari, 1993; Brasil, 1997,), além de outras possibilidades, cabendo ao professor o conhecimento de como fazer para dar espaço a esse estudo em sala de aula.

2. A produção do texto oralizado em sala de aula

A abordagem sobre a produção de textos orais em sala de aula tem sido objeto de interesse dos estudos linguísticos desde a consolidação da Linguística da Fala e da Análise da Conversação, que ganharam um impulso no século XX com os trabalhos, por exemplo, de Dell Hymes (1972), em torno da competência comunicativa, e de Gumperz (1982) sobre interação sociolinguística. Nos primeiros estudos, a oralidade era vista principalmente como meio de comunicação cotidiana, e sua presença no ensino estava vinculada ao desenvolvimento de habilidades de expressão e escuta, mas ainda subordinada ao prestígio do texto escrito. Assim, em termos práticos, mantendo uma natureza marcadamente prescritiva, a perspectiva inicial defendia que a fala deveria ser trabalhada enquanto instrumento para benefício do domínio da norma culta e a clareza de expressão.

A partir das últimas décadas do século XX e início do XXI, com o avanço das pesquisas em linguística textual (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2016) e em letramentos (Soares, 2002; Rojo, 2012), a oralidade passou a ser compreendida como prática social complexa, regida por gêneros discursivos próprios e estratégias enunciativas situadas. Essa abordagem amplia a noção de texto, incorporando a oralidade como modalidade legítima de produção textual, colocando-a em posição de valor formativo e comunicativo equivalente ao da escrita. Por isso, os estudos atuais voltados para a oralidade pontuam, por exemplo, que o trabalho com gêneros orais como: debates, seminários, entrevistas e *podcasts*, exige um planejamento didático que considere a estrutura composicional, a intencionalidade comunicativa e as marcas linguísticas próprias da fala, incluindo pausas, entonação e gestualidade, entre outros aspectos.

Em essência, a chegada das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e o entrelace com as contribuições da perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2001), a produção de textos orais no contexto de sala de aula passou a ser entendida como uma prática essencial para o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas, com vistas a contribuir para a formação do aluno capaz de atuar de forma consciente e reflexiva em diferentes esferas sociais.

Mesmo com avanços nas perspectivas teóricas, no campo de aplicação destas – na sala de aula – ainda há a necessidade do entendimento de que a oralidade não deve ser vista como simples

treino de fala, mas como campo de construção de sentido, de negociação de significados e de posicionamento social, pois o ensino de língua portuguesa, ao incorporar a produção oral como conteúdo estruturante, promove a integração entre fala e escrita, reconhecendo as duas modalidades enquanto dimensões indissociáveis da competência discursiva.

A oralidade assume um papel central na formação linguística quando é compreendida como prática social e gênero textual legítimo, uma vez que considerá-la apenas uma instância inferior da escrita comporta uma visão limitada e desatualizada acerca de suas potencialidades e particularidades. Assim, conforme Marcuschi (2001, p.25):

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.

Diante de tal perspectiva, a oralidade compreende mais uma modalidade autônoma, rica em recursos prosódicos, gestuais e interativos. Recursos estes que requerem o desenvolvimento de habilidades, a exemplo da produção de textos orais no ensino médio.

Inegavelmente, essa abordagem rompe com a tradição escolar normativista que privilegia o texto escrito em detrimento da fala. E reforçamos que o propósito traçado aqui não é adentrar no mérito da escolha da modalidade mais eficiente, mas, sim, da importância do desenvolvimento das habilidades para a produção de textos orais, no ensino médio, levando em consideração as propostas existentes na BNCC. possíveis em quaisquer modalidades, seja ela verbal ou não verbal.

No tocante à produção de texto oralizado em sala de aula, pesquisadores analisam como livros didáticos e propostas curriculares tratam essa modalidade. Beloti e Luz (2023) evidenciam que, muitas vezes, os documentos e materiais didáticos valorizam apenas a oralização — isto é, a leitura em voz alta de textos escritos — em vez da produção de gêneros orais genuínos.

Por sua vez, o debate com professores em formação revela concepções ainda dicotômicas sobre fala e escrita: enquanto valorizam a oralidade como mais espontânea, reconhecem as dificuldades de transpor essa fluência para o texto escrito. Evidencia-

se, assim, uma confusão conceitual que limita a prática pedagógica, contrariando visões mais integradoras dos letramentos.

No plano curricular, os PCN e a BNCC definem a oralidade como eixo que engloba tanto a produção e escuta de gêneros orais quanto a oralização de textos em contextos socialmente significativos. Importa distinguir entre “oralização” — leitura oralizada de textos — e “oralidade” — produção genuína de gêneros orais, explicitada nos estudos de Marcuschi (2001).

Em síntese, os estudos contemporâneos ilustram que a produção de texto oralizado — entendida como a criação de gêneros orais em situações comunicativas reais — requer articulação entre teoria e prática, concepções reflexivas dos professores e metodologias que valorizem a oralidade enquanto modalidade distinta. Portanto, avanços na formação docente e nos materiais didáticos são essenciais para superar práticas reducionistas e promover um letramento integral.

A produção de texto oralizado, entendida como criação de gêneros orais autênticos (não apenas leitura em voz alta), tem recebido crescente atenção de linguistas no contexto da educação formal. Ao contrário da oralização tradicional, este enfoque destaca a oralidade enquanto modalidade comunicativa complexa e socialmente situada, fundamentada no diálogo real e na interação (oralidade como gênero), em diálogo com a escrita e a gramática. No plano da formação docente e nos documentos curriculares, há avanços na valorização da oralidade como base da linguagem escolar. Estudos recentes identificam uma lacuna histórica na sua efetiva implementação em sala de aula, apesar de sua centralidade discursiva em documentos e formação de professores. Em consonância, a linguística aplicada defende uma abordagem integradora, na qual a fala é uma modalidade legítima que deve ser articulada ao ensino da gramática e da escrita, reconhecendo suas especificidades — como espontaneidade, interatividade e uso situacional — de maneira que o ensino siga caminhos integrativos em seus processos de formação crítica e reflexiva.

3. Aspectos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo uso da pesquisa documental de cunho qualitativo, caracterizada pela análise interpretativa de materiais já existentes — como documentos oficiais,

registros institucionais, arquivos históricos, relatórios, leis ou produções textuais — com o objetivo de compreender fenômenos sociais, educacionais ou linguísticos a partir de seu contexto e significado.

Assim, o olhar investigativo aqui desenvolvido teve as suas lentes voltadas para as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao espaço dado à oralidade em sala de aula, especificamente, à produção de textos orais.

A pesquisa documental aqui desenvolvida comunga com a visão de Gil (2008), que a entende como um tipo de estudo que não se limita à simples coleta de dados, mas envolve um processo analítico e reflexivo com vistas a identificar padrões, categorias e sentidos presentes nas fontes.

Em termos de abordagem, a pesquisa ora apresentada resgata a concepção de Ludke e André (2013) quando consideram que o viés qualitativo privilegia a profundidade em detrimento da amplitude, de maneira que ressalta a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, assim como compreende os contextos culturais e históricos que os moldam.

Dessa forma, a pesquisa documental e qualitativa não apenas resgata e organiza informações, mas interpreta o material de forma crítica, e articulada com as referências teóricas que fundamentam a análise.

4. A prática de produção de textos orais no ensino médio de acordo com a BNCC

É papel da escola apresentar os diversos gêneros orais, mas também criar situações em que os alunos venham participar como locutores e interlocutores em interações, a fim de desenvolver a capacidade argumentativa. Esse exercício é de produção e recepção, porque, no que se refere à modalidade oral da língua, produzir é saber ouvir e vice-versa.

Ao refletir sobre o ensino da oralidade no contexto da BNCC, depara-se com uma prática presente nas interações sociais, o que leva a participação social mais efetiva, já que se volta para produções de conhecimento com ações como comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar modos de ver o mundo. (Brasil, 1998, p. 27).

Diante do exposto, a ideia chave a ser buscada nessa seção é entender o que significa produzir textos orais na BNCC, considerando as habilidades voltadas para o ensino médio, em que aparecem o item produção. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que os PCN indicam a produção textual oral como um momento que deve ser planejado em sala de aula: "Ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala"(Brasil, 1998, p. 74).

A fim de melhor organizar a coleta de dados aqui realizada, procurou-se analisar as habilidades, considerando o uso do processo cognitivo produzir e o objeto de conhecimento texto oralizado. O ponto inicial desta análise se deu com o destaque do que a BNCC chame de eixo da oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, 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, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2018, p. 78 e 79)

Ao selecionar um único processo cognitivo na busca por habilidades com o objeto de conhecimento oralidade, depara-se com a habilidade (EM13LP34), presente no campo das práticas de estudo e pesquisa, e com a (EM13LP53), no campo artístico - literário que enfatizam o processo cognitivo produzir, a saber:

(EM13LP34) **Produzir** textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.(BRASIL, 2018, p.518 – grifo nosso)

(EM13LP53) **Produzir** apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.). (BRASIL, 2018, p.526 – grifo nosso)

Verifica-se, nessas duas habilidades, uma lista de gêneros orais que devem ser trabalhados em sala de aula, com destaque para a sequência textual dissertativa. Nessa, havendo também alguns gêneros do âmbito digital. Evaristo (2006) defende que o ensino e a aprendizagem da oralidade devem trazer uma variedade de gêneros, a fim de que haja contato com particularidades de composição, estilo, temas, elementos comuns e/ou diferentes.

Foi possível identificar também que há habilidades na BNCC que trazem dois ou mais processos cognitivos junto a ação de produzir, no que se refere ao objeto de conhecimento oralidade; como a habilidade (EM13LP16), presente em todos os campos; a (EM13LP21), no campo da vida pessoal e a (EM13LP45), no campo jornalístico- midiático:

(EM13LP16) **Produzir e analisar** textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p.509 – grifo nosso)

(EM13LP21) **Produzir**, de forma colaborativa, e **socializar** *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BRASIL, 2018, p.5 1 1 – grifo nosso)

(EM13LP45) **Analisar, discutir, produzir e socializar**, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts*

culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros. (BRASIL, 2018, p.5 2 2 – grifo nosso)

O primeiro ponto a ser considerado é que a habilidade (EM13LP16) deve ser trabalhada em todas as outras, porque faz referência a todos os campos e apresenta as características da língua falada, que devem ser apresentadas e ensinadas pelo professor. Melo e Cavalcante (2006) argumentam que o desenvolvimento da competência em analisar um gênero oral está relacionado à identificação e à relação de aspectos de natureza cinésica, extralinguística, paralinguística e linguística que colaboram para a construção das significações.

As habilidades aqui destacadas (EM13LP34, EM13LP53, EM13LP21, EM13LP45) trazem uma série de gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula. Um aspecto interessante é que todos os contextos são mencionados, seja no âmbito real ou virtual, fazendo com que o aluno do ensino médio possa ter uma experiência ampla na produção de gêneros textuais oralizados em diferentes campos de atuação. Rojo (2006, p. 50) menciona que:

Encarar as relações entre escritos, falas e outras linguagens de forma dinâmica e mutuamente relacionada pode nos levar a preparar os alunos, em nossas aulas, de maneira mais adequada para as práticas de leitura, escrita e oralidade dos letramentos múltiplos e multimodais, tão relevantes hoje para o exercício da cidadania e para as práticas culturais no mundo contemporâneo.

Assim, identifica-se que há uma proposta de letramento múltiplo na BNCC quanto ao uso da modalidade oral e da escrita no âmbito da sala de aula. Entretanto, diante dessa constatação, também depara-se com a real necessidade de o professor ter conhecimentos diversos de diferentes gêneros, em diferentes contextos, para que possa orientar o aluno a ser um produtor e receptor de textos oralizados.

5. Considerações finais

Longe de esgotar as discussões sobre a temática, mas com o intuito de apontar caminhos que contribuam para o trabalho significativo quanto à produção de textos orais no contexto de sala de

aula no ensino médio, verificou-se que, na BNCC, a língua oralizada é apresentada, em algumas habilidades, junto com a escrita, sendo enfatizada a elaboração da argumentação, deixando o estudo das características da linguagem oralizada a desejar em todas as habilidades.

Desta forma, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresente a oralidade como uma das competências a serem desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, sua abordagem ainda traz lacunas quanto à produção de textos orais no ensino médio. A análise dos descritores e habilidades revela uma ênfase acentuada em atividades de compreensão e apreciação de gêneros orais, enquanto a produção propriamente dita, em situações comunicativas reais e diversificadas, recebe menor atenção e detalhamento metodológico. Tal aspecto tende a reforçar a tradição escolar de priorizar a escrita como forma legítima de expressão e avaliação, relegando a oralidade a um papel secundário e pouco sistematizado no planejamento pedagógico.

Portanto, apesar de a BNCC representar um avanço no reconhecimento formal da oralidade como objeto de ensino, carece de orientações mais claras, exemplificações práticas e critérios de avaliação que permitam aos professores do ensino médio desenvolver de forma intencional e contextualizada a produção de textos orais.

Para que essa dimensão da linguagem seja plenamente incorporada ao ensino, é necessário que políticas curriculares, materiais didáticos e programas de formação docente articulem-se na valorização da oralidade como competência comunicativa fundamental, capaz de ampliar a participação crítica, a expressão e a inserção social dos estudantes em diferentes esferas discursivas, de modo protagonista e colaborativo.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BELOTI, A.; LUZ, C. da S. *A produção textual de gêneros orais*. Letras. Portal de periódicos UFSM, 2022. p. 113-134. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38737>. Acesso em 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

_. Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio: língua portuguesa. Brasília, 2000. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2025.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. B. V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (org.). *Diversidade textual: os gêneros em sala de aula*. Pernambuco: Autêntica, 2007. p. 89-102

CASTILHO, A. T. de. *Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, n. 4, mar./2005. Disponível em: . Acesso em: dez. 2015.

EVARISTO, M. C. *A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/AN-A-oralidade-como-objeto-de-ensinoaprendizagemalgumasconsidera%C3%A7%C3%B5es-EVARISTO-Marcela-Cristina.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; ROJO, R. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WERNECK DOS SANTOS, L.; CRUZ, W. de A.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 168–195, 2017. DOI: 10.14393/OT2017v19.n.2.168-195. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/40179>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Capítulo 11

Cenas de letramentos em contextos de interação médico-paciente: implicações e (re) definições teórico-analíticas

Francisco Renato Lima
(UNICAMP)

Apresentação

Este estudo traz-se à tona a compreensão das noções de prática e evento de letramento, como arranjos da escrita na interação. Para tanto, evoca-se Street (2012, p. 76), ao dizer que “o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (Grifo do autor). Continua: “podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica”. Pensando por esse prisma, e, ao mesmo tempo, reconhecendo os limites de aproximação ou classificações entre as terminologias, a exemplo de Lopes (2006), que trata de “cenas de letramentos sociais”, cabe, aqui, apresentar uma contribuição ao campo de estudos, incorporando, assim, a essas concepções teórico-metodológicas e aplicadas, já existentes na área dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) (NLS), a categoria ‘cenas de letramentos’, entendida como a delimitação ou o recorte onde estão determinadas práticas ou eventos de letramentos, ficando evidente o contexto específico e a delimitação das ações dos participantes. Extrai-se dessas cenas, um resquício de significação social do uso da leitura e da escrita e da importância que esses bens culturais, sociais e simbólicos assumem para os interlocutores no momento exato da interação. Nesse caso, as cenas de letramentos têm uma limitação relativamente permanente, exata, precisa, específica e única, permitindo que identificar o fenômeno cultural do letramento. Numa escala hierárquica, tem-se, portanto, (i) as cenas; e, dentro delas, (ii) os eventos e (iii) as práticas. Diante disso, busca-se exemplificar essa categoria, a partir de recortes da pesquisa de Lima (2016, 2019a).

Considerações iniciais

A prática escrita, seja institucionalizada, de caráter formal, seja aquela considerada desprivilegiada e informal, deve ser considerada como mecanismo de atravessamentos de sentidos entre os sujeitos e os contextos de linguagem em que se situam, uma vez que assumem convergências marcadas pela produção de significados em contextos sociais específicos. Amparados pela sombra desse argumento, neste estudo, debruça-se sobre os usos dessa prática em contextos hospitalares, investigando a compreensão na comunicação entre médicos e pacientes, a partir do recorte de ‘cenas de letramentos’ oriundas desse contexto.

Diante disso, o propósito desse texto é refletir sobre o processo de compreensão na interação entre médicos e pacientes, a partir da apresentação de situações (cenas de letramentos) que evidenciem o envolvimento dos sujeitos em uma situação comunicativa, seja durante o evento de letramento consulta médica, dentro do consultório; ou apenas dentro dos locais de atendimento médico; bem como, fora deles, em outras esferas de circulação social, nas quais as informações médicas determinam as ações letradas dos pacientes.

Nos desdobramentos desse processo comunicativo, consideram-se como fatores relevantes para a compreensão do dito e do compreendido, por exemplo, o contexto comunicativo, as condições de produção desses discursos, os níveis de letramentos dos interlocutores e o instrumento receita como gênero que intermedeia a relação.

Como consequência dessa verticalidade no processo comunicativo, é que muitos problemas, falhas ou descontinuidades são identificadas nessa relação desses sujeitos. Pesquisas de campo realizadas nas áreas de comunicação e linguagem reforçam essa tese (Martine, 1989; Magalhães, 2000; Albuquerque, 2002; Zacariotti, 2003; entre outros). Alinhando-se, portanto, a tais estudos, esse texto apresenta uma síntese da pesquisa de Lima (2016, p. 23), na qual o autor investigou “a compreensão oriunda da comunicação entre médicos e pacientes, a partir da visão que esses agentes de letramento têm sobre as práticas vivenciadas no evento de letramento consulta médica”.

O contato com esses sujeitos aconteceu em três Unidades Básicas de Saúde (UBSs), na cidade de Nazária (PI), com coleta de dados, realizada através da observação direta dos fatos, entrevistas (48,

sendo 3 com médicos Clínicos Gerais e 45 com pacientes) e fotografia de 45 receitas médicas, cedidas pelos pacientes, constituindo assim, o *corpus* da pesquisa.

Ilustrando essa discussão, neste texto, parte-se da necessidade de estudar, a partir de uma concepção responsiva e dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929], 2011 [1979]), como se estabelece a comunicação entre médico e paciente, proporcionando assim, uma reflexão acerca da importância de como se utiliza a linguagem no contexto de uma consulta médica, nas ‘cenas de letramentos’, uma vez que o profissional médico deve procurar elaborar seu discurso, de modo que o enunciado seja compreensível para o paciente, visto que são comuns as reclamações destes, que por não compreenderem o que o médico diz durante o evento de letramento consulta médica ou escreve no gênero discursivo receita médica e, por conta disso, têm muitas dificuldades na condução do tratamento.

1. Eventos e práticas de letramentos: sobre os usos sociais e cotidianos da escrita em uma perspectiva interacionista e dialógica de linguagem

Tão recorrentes nos estudos atuais do letramento, as noções de eventos e práticas de letramento, advém do final do século XX, mais especificamente, décadas de 70 e 80, quando começam a despontar os estudos da Etnografia da Comunicação, postulados por Dell Hymes (1986 [1972], p. 56), que apresenta a ideia de evento de fala, como: “as atividades ou aspectos de atividades que são diretamente governadas por regras ou normas para o uso da fala”. Esse conceito, vai se somar, mais tardiamente, ao de evento de letramento, definido por Heath (1982, p. 93), como “qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. E, portanto, dentro dos eventos, como entidades mais amplas, estão as práticas de letramento, que segundo Street (1995, p. 02) “refere-se tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”.

Ainda para sustentar essa ideia, encontra-se em Kleiman e Grande (2015, p. 14), as quais, com bastante profundidade e autoridade sobre o assunto, um arranjo teórico entre os postulados dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) (NLS) e a

concepção dialógica de linguagem, de base bakhtiniana. Para essas autoras, apoiadas em Bartlett (2003),

[...] o conceito de práticas de letramento situa os eventos de letramento e as ações individuais em um quadro social sólido, o que torna possível uma aproximação com a teoria bakhtiniana na investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos: nesse quadro teórico, a compreensão dos usos da língua como sempre situados coaduna-se com a compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, através da interação.

Elas consideram ainda, que “a teorização bakhtiniana contribui para a categorização dos letramentos com os quais se lida em cada contexto, ao fornecer parâmetros discursivos para a postulação de categorias” (Kleiman; Grande, 2015, p. 14-15), as quais, nas últimas décadas, ganharam muito fôlego nas pesquisas acadêmicas, dentre elas: “letramento digital, letramento matemático, letramento científico, letramento crítico, letramento visual etc.” (p. 15) que, embora categorizados, por diferentes classificações semânticas, assumem uma única voz, ao voltarem-se para o reconhecimento das práticas socioculturais da escrita, as quais estão organizadas e situadas em “esferas da atividade humana”, que “por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 2000 [1979], p. 279), daí, a procedência da articulação entre Novos Estudos do Letramento e a concepção dialógica da linguagem, de Bakhtin, tal como encampa-se neste estudo.

Essas noções introdutórias e fundamentais são o mote para o desenvolvimento dos estudos também precursores de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Street (1984, 1993, 1995), que, juntos, convergem para a fundação dos principais postulados teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NLS - *New Literacy Studies*) (Street, 1995).

Os Novos Estudos do Letramento surgiram com o propósito de compreender os aspectos críticos, ideológicos e a dimensão social e histórica da escrita na sociedade. Street distingue dois modelos fundamentais e antagônicos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (Street, 2014, p. 09), considerando que há “um letramento autônomo, monolítico, único”, em que as consequências tanto para os indivíduos

quanto para a sociedade podem ser inferidas a partir da cognição individual e do progresso social. Já o segundo, lida com 'letramentos concretos', em que as práticas sociais se alteram de acordo com o contexto cultural, "há 'letramentos', ou melhor, 'práticas de letramento', cujo caráter e consequências têm de ser especificadas em cada contexto" (Street, 2012, p. 82).

É nesse segundo modelo, apontado pelo autor, que ganham forma e desenvolvimento, no campo aplicado e analítico das formas letradas na sociedade, as noções de evento e prática de letramento. Embora conceitualmente distintas, elas se entremeiam, constituindo possibilidades de se compreender as manifestações explícitas ou implícitas do lugar social do sujeito no mundo por meio do envolvimento em práticas de linguagem, o que leva Lopes (2006, p. 58) a concluir que: "*eventos e práticas* constituem uma realidade interacional única, passível de diferenciação apenas para efeito metodológico". Soma-se a essas duas noções, a de 'cenas de letramentos', como insiste-se aqui, apresentar uma contribuição ao *campo* (nos termos da teoria da prática em campos sociais de Bourdieu (2011 [1994])).

Eventos e práticas de letramento têm então, em comum, o fato de girarem em torno de peças escritas, as quais, dentro de uma situação concreta de interação comunicativa, constituem ferramentas possíveis de interação e integração de sentidos entre os interlocutores e o mundo social. A natureza das ações desses sujeitos se define pela pluralidade de formas e manifestações de usos, que extrapolam uma visão linear de se conceber a comunicação. Na interação, os sujeitos produzem e atribuem sentidos às coisas e ao mundo, através da articulação entre a materialidade do tipo de texto (receita médica) ou discurso (esfera médica), em que participam, como dos saberes socialmente produzidos nas experiências culturais, em seus contextos reais de circulação de conhecimentos, sobressaltando, assim, o caráter multi-pluri-facetado e universal do letramento, que por isso mesmo, se dizer letramentos.

Enxergar o letramento como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros,

socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ (Oliveira, 2010, p. 329)

Assim é o caso abordado neste estudo, desenvolvido em contextos de atendimentos de serviços de saúde, buscando identificar as práticas sociais de letramento estabelecidas entre médico e paciente e investigar os descompassos de compreensão na interação entre esses sujeitos, a partir das representações por eles construídas acerca do evento de letramento consulta médica, considerando-se as condições sócio-históricas e culturais de onde cada um enuncia, percebidas pelas ‘cenas de letramentos’ das quais eles participam.

2. Cenas de letramentos: um breve esclarecimento ou mesmo definição?

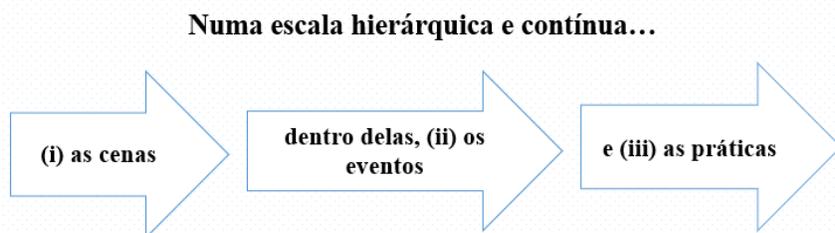
Mesmo reconhecendo os limites de aproximação ou classificações possíveis para o termo ‘cenas de letramentos’, que tem inspiração em Lopes (2006), cabe mencionar aqui, a compreensão que se assume sobre ele, junto à concepção teórico-metodológica das pesquisas no campo dos Novos Estudos do Letramento, que no geral, são de abordagem etnográfica.

Essa categoria que se optou por chamar de ‘cenas de letramentos’, configura a delimitação ou o recorte onde estão localizadas determinadas práticas ou eventos de letramentos, ficando evidente o contexto específico e delimitação das ações dos participantes. Extrai-se dessas cenas, um resquício de significação social do uso da leitura e da escrita e da importância que esse bem social simbólico assume para os interlocutores, naquele momento exato da interação. Nesse caso, as cenas de letramentos, têm uma limitação permanente, exata, precisa, específica e única, dentro de um determinado contexto social mais amplo em que foram geradas. O que não quer dizer, que elas não se associem a outras, semelhantes ou iguais, repetíveis, mas que, para efeito metodológico, podem assim serem referidas.

Geralmente, em termos analíticos, após um percurso etnográfico de observação e de descrição das cenas, percebe-se que elas são textualmente identificadas/marcadas por verbos de ação; ou por indicação/vizualização de ações sociais, não verbais. Assim, **numa**

escala hierárquica, tem-se, portanto, (i) as cenas; e, dentro delas, (ii) os eventos e (iii) as práticas. Essa visualização pode ser percebida na Figura 01, a seguir:

Figura 01 - Cenas, eventos e práticas de letramentos: um *continuum*



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Dada esta compreensão, busca-se, a seguir, apresentar algumas dessas cenas, com o objetivo de caracterizar algumas facetas da compreensão na comunicação entre médicos e pacientes, o qual se discute a partir dos estudos do dialogismo e do letramento social.

3. Coletando algumas cenas de letramentos em contextos médicos: breviário analítico

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão a fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2011 [1979], p. 272).

Nessas análises, apresentam-se algumas cenas de letramentos, situações em que são evidenciadas dificuldades de compreensão na comunicação entre médicos e pacientes, a partir dos letramentos sociais desses sujeitos. Do *corpus* da pesquisa de Lima (2016), a título de exemplificação, trazem-se apenas quatro cenas (ou sequência de cenas), que serão intituladas, conforme a questão que põe em evidência. Os sujeitos e os locais de coleta de dados são identificados conforme a classificação proposta pelo autor, que assim referiu-os: Pacientes (de P1 a P45), Médicos (M1, M2 e M3) e Unidades Básicas de Saúdes (UBS1, UBS2 e UBS3).

A discussão estrutura-se do seguinte modo: (1) apresenta-se a cena; e em seguida, (2) as possíveis análises sobre o aspecto em foco. Frisa-se que, nessas considerações, os gêneros textuais, receita médica e bula de medicamentos aparecem como elementos presentes na ação letrada dos sujeitos e como mediadores de comunicação e interação entre eles. Vejamos:

Cena I: Nos corredores, das Unidades Básicas de Saúde (UBSs), o encontro de pacientes nas filas de espera pelo atendimento médico

O contato com os pacientes se dava logo nos corredores das UBSs, quando o pesquisador chegava ao local e eles já estavam na fila (sentados ou de pé), aguardando pelo médico, organizados conforme o horário da chegada, o 'quem chegou primeiro'. Os locais, sempre muito movimentados, superlotados (o que denuncia um dos muitos problemas da saúde pública no Brasil). A aglomeração nos estreitos corredores, a espera na fila, entre outros fatores, deixa os pacientes inquietos e, algumas vezes até irritados, gerando alguns 'estranhamentos', tanto entre eles, quanto com os funcionários dos locais, visto que atribuem a estes, a culpa pelos problemas de mau atendimento e escassez dos serviços do SUS.

Desse modo, veja-se, nas imagens abaixo, o registro dessas interações, que podem ser consideradas como cenas de letramentos, pois são situações nas quais há uma discussão organizada sobre os usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano:

Imagem 01 - Encontro nas filas de espera (I)



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2015)

Imagem 02 - Encontros nas filas de espera (II)



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2015)

Nessa espera, os corredores tornam-se depositários de confissões compartilhadas. Os assuntos variam, mas o principal tema é o problema de saúde que motivou a ida ao médico. Após observar algumas dessas cenas, pode-se até dizer, que os corredores funcionam como um pré-consultório médico, uma vez que eles compartilham entre si os problemas, as angústias, as dúvidas relativas às práticas médicas durante o atendimento na consulta, os sintomas e as dores que normalmente deveriam ser contadas somente para o médico,

dentro do consultório. Com isso, eles também acabam tornando-se espécies de ‘médicos’, pois a partir do conhecimento do senso comum e das experiências de terem passado por problema de saúde semelhante, recomendam medicações ou tratamentos.

Essas conversas informais também se estendiam ao pesquisador, que muitas vezes era chamado à conversa por algum paciente para tirar alguma dúvida sobre o funcionamento das UBSs e do atendimento médico. Esse primeiro contato com os modos, os comportamentos, as expectativas e também, os diálogos com os pacientes, possibilitou que já se comesse a traçar um diagnóstico dos sujeitos e suas histórias naquele local de pesquisa.

Cena II: Durante a entrevista, uma paciente traz uma representação de como ocorreu a comunicação com médico, durante o evento de letramento consulta

A paciente (P27) traz uma representação do evento de letramento consulta médica:

P27/UBS2: *É assim, porque eu consultei esse aqui [referindo-se a criança no colo] e ele nunca descobriu o que ele tinha, só dizia que ele ‘tinha verme’, aí eu ficava assim: ‘meu Deus do céu esse menino com verme, só verme’, aí eu trouxe aqui de novo, aí ele foi e descobriu que era anemia mesmo, só isso mesmo.*

[...]

[Quando eu não entendo] *Nem que eu leve uma bronca dele, eu peço pra ele me explicar. Mais ou menos, mais é por causa dele aqui [criança no colo] que às veze eu volto pra ele me explicar, por que eu tenho medo de dar remédio errado pra esse menino.*

A paciente inicia sua representação, mencionando a recorrência de um problema de não compreensão entre ela e M2, causado pela forma abreviada ou pouco clara como o médico referiu ao problema de seu filho, fato prolongou uma situação de desconforto na criança. Esse fato corrobora para a ideia de que a linguagem, como mecanismo de interação entre os sujeitos, dependendo do contexto e da força argumentativa com que é utilizada, pode se constituir como barreira de acesso ao conhecimento e criar bloqueios de acesso ao mundo letrado, reforçando e mantendo valores e padrões culturais de poder existentes no contexto social (Street, 1984). O poder nesse caso, é o poder saber, esclarecer-se e estar informado sobre os domínios da

própria vida e do mundo que o cerca, o que muitas vezes depende da ação do outro, como nesse caso, a solução do problema de P27 está atrelada a ação de M2.

Percebe-se que P27 aceitava o diagnóstico do médico, mas, ainda assim, não se conformava e se questionava: “*meu Deus do céu esse menino com verme, só verme*”, o que demonstra que embora não tenha domínio de termos do campo da medicina, tem noções práticas sobre o impacto daquilo que M2 lhe disse, que segundo sua avaliação, não correspondia aos sintomas apresentados pela criança. Nesse caso, pode-se dizer que o saber, advindo do letramento social, prevaleceu no direcionamento de suas ações, no sentido de insistir na busca por um novo diagnóstico para o problema. Isso evidencia os significados políticos, ideológicos e, principalmente, utilitários do letramento, para a resolução de problemas atrelados à sobrevivência nos diferentes contextos letrados.

Outra dimensão da fala de P27 e que se complementa a sua postura anteriormente mencionada, diz respeito a forma incisiva e questionadora, como encara o médico, exigindo dele uma explicação clara e que responda as suas necessidades sociais, que ela resume no “*medo de dar remédio errado pra esse menino*”, o que traria uma série de consequências negativas para a sua vida como, por exemplo, o agravamento da doença ou mesmo a morte, em último caso. Ao assumir essa postura, P27 se estabelece como autora de um discurso letrado, em virtude de que não mais aceita as coisas ditas como verdades absolutas, mas age de forma argumentativa e crítica sobre qualquer tipo de mensagem que é veiculada em seu cotidiano, ampliando e resignificando os seus sentidos e o seu próprio lugar social no mundo, e, portanto, assume uma postura social e cognitiva diferenciada.

Além do comportamento letrado da paciente, este exemplo ilustra ainda, a ideia de que as relações estabelecidas dentro do evento de letramento consulta médica se dão de modo dialógico e responsivo, conforme Bakhtin (2011 [1979]). Na realização destas práticas de letramento, os pacientes enunciam em um plano discursivo que se realiza por meio do diálogo com ‘outro’, neste caso, o discurso do médico, exigindo, de forma argumentativa, que este repita as informações que possibilitem uma efetiva compreensão.

Cena III: Durante a entrevista de coleta de dados, alguns pacientes apresentam um fator favorável à compreensão e à lembrança para seguir a medicação

Sete pacientes mencionaram a regularidade com que tomam um remédio específico, como fator favorável, tanto para a compreensão das informações ditas pelo médico durante a consulta, como para lembrar o modo de tomar a medicação e prosseguir com o tratamento do problema de saúde. Ou seja, o fato de tomar continuamente o mesmo medicamento faz com que se torne mais fácil de compreender ou lembrar as informações relacionadas a ele. Vejam os relatos:

P10/UBS1: [...] *Agora só tem um remédio lá em casa que aqui e acolá eu esqueço, mas é muito difícil, num foi nem esse que passaram aqui não, faz muito ano que eu tomo, um que tomo em oito e oito dia, aí tem dia que eu esqueço a data, aí passa do dia, mas é isso aí da vida. Num tem importância com esses daqui não, não tem nada haver com esse daí não, esse daí já é de muitos tempo que eu tomo, [...].*

P11/UBS1: *Só da receita que eu já tenho antiga que eu já venho tomando antigo né, que é o remédio de pressão eu entendo, agora outras letras assim, pra outro tipo de remédio eu não entendo não.*

P15/UBS1: *Não, eu num tenho dificuldade não por que já, quando ela diz já fica tudo decorado já. Esses de agora não, porque foi uma coceira que eu peguei no meu corpo, aí eu vim e ela passou o remédio para mim, agora o da pressão é todo dia.*

P25/UBS2: *Como bem, se ele passa o remédio pra você tomar assim, desse jeito assim, 'a senhora (fulano e sicrano)' o que eu entendo é isso, e tomo nas hora que ele fala. Aí eu sempre venho verificar a pressão, e a pressão devido eu tomar o remédio direitinho na hora que eles passa, graças a Deus vem vindo bem.*

P30/UBS2: [...] *eu não consigo entender bem [a letra], mas eu já tô sabendo do que ele disse aí eu lembro, aí eu tomo o medicamento sem eu ler a receita, por que já tomo continuamente, aí eu já entendo, quando ele me fala eu já presto atenção [...].*

P35/UBS3: *Eu lembro, mas só que lá na hora de beber o remédio sempre eu esqueço de beber, 'vixi eu me esqueci'. Às vezes eu mermo me lembro já passado da hora, mas eu tomo. Agora só tem um remédio que eu não esqueço não, esse é muito difícil, é o de minha pressão né, é um comprido*

de manhãzinha quando eu levanto e um cinco hora da tarde, é dois por dia. Esse daí eu num esqueço não, mas os outros às veze me esqueço né?

P44/UBS3: [...] *tenho, por que eu tomo anticoncepcional, aí num pode esquecer nenhum dia, aí eu consigo lembrar de todos.*

O que se pretende chamar atenção com esses relatos é para o modo como os pacientes associam suas ações de compreensão das informações médicas com aquilo que tem um resultado prático em suas vidas como, por exemplo: manter equilibrada a pressão arterial, os níveis da hipertensão e evitar uma gravidez. Com isso, depreende-se que o ‘compreender’ e o ‘lembrar’ não se dão aleatoriamente, mas são ações articuláveis, construídas no cotidiano, a partir de uma motivação ou de uma necessidade específica de agir no contexto em que se insere, quando a situação interfere nos rumos da vida do sujeito.

Nesses casos, acontece principalmente, uma leitura reflexiva do mundo, referida por Freire (2011), pelo modo como eles criam mecanismos e estratégias de identificação, associação e aproximação para referenciar as coisas e os objetos do discurso com os quais lidam em seu dia-a-dia, tendo em vista a sua efetiva compreensão. Essas ações estão sobrecarregadas dos valores do letramento e da cultura ideológica do mundo em que vivem.

A forma como se comportam perante essas situações de uso da linguagem (oral – escuta / escrita – leitura do código) constitui uma evidência de como a questão do letramento está presente na vida desses sujeitos e de como eles utilizam-se de seus saberes e experiências sociais para portar-se no mundo letrado, o que demonstra que “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais intervêm e nos quais mobilizam seus saberes” (KOCH, 2008, p. 202), muito pelo contrário, ela é uma realização social e interacional que se efetiva na ação ou *inter-ação*, fundada essencialmente, nos usos, como pretende Marcuschi (2010 [2001]).

Cada um desses 7 (sete) pacientes, pela forma como se envolvem com esses ‘usos’ da língua evidenciam seus letramentos. P10, por exemplo, assume a dificuldade em lembrar das coisas, o que pode ser entendido como uma particularidade do sujeito (o esquecimento), no entanto, o remédio que “*faz muito ano que eu tomo, um que tomo em oito e oito dia*” “*é muito difícil*” de esquecer. Percebe-se, nesse caso,

que existe uma relação diacrônica construída entre o sujeito e o remédio, possibilitando a familiaridade com a situação e a criação do hábito de tomar o remédio, conforme uma rotina preestabelecida.

P11 menciona uma situação semelhante, porém mais relacionada à compreensão da letra do médico no ato da consulta. Para ela, o costume de usar continuamente determinado remédio, facilita o entendimento da letra na receita, a “*antiga que eu já venho tomando*”, “*o remédio de pressão eu entendo*”. Pode-se dizer que, nesse caso, não há uma leitura literal do código, tendo em vista que “*outras letras assim, pra outro tipo de remédio eu não entendo não*”. Essa mesma situação é destacada por P15, quando diz: “*Esses de agora não*”, ou seja, para esses dois sujeitos, quando surge um dado ou informação nova, representada pelo nome de novo medicamento, dificulta a leitura e compreensão da letra do médico. Percebe-se que o que há nessas situações, é apenas o reconhecimento e a decifração do código, capacidade que os sujeitos adquirem ao longo do tempo, a partir da regularidade com que tomam um mesmo medicamento e da convivência com a grafia do médico naquele contexto.

Além de P11, os relatos de P15, P25 e P35 exemplificam a presença do remédio “*da pressão*” como uma contante contínua no cotidiano desses sujeitos. Esses três mencionam a forma como a atividade de lembrar-se de tomar a medicação no horário correto integra-se às suas práticas cotidianas, por exemplo: “*um comprido de manhãzinha quando eu levando e um cinco hora da tarde, é dois por dia*” (P35). Verifica-se, com isso, que o costume, a familiaridade e a rotina com a situação, adquiridas com o tempo, entrelaçam-se as vivências cotidianas, constituindo assim, os domínios letrados específicos desses sujeitos, o que se respalda na ideia de Hamilton (2000), de que os letramentos são situados, e por isso não se constituem por níveis de habilidade, mas se realizam nas práticas sociais e comunicativas entre os sujeitos nos diferentes domínios do dia a dia, conforme as necessidades de interação.

P30 também, a partir de sua relação de tempo e de conhecimento com o médico, é capaz de diferenciar os usos orais e escritos da linguagem durante a consulta, ressaltando que a compreensão se dá principalmente pela fala do médico. Com isso, percebe-se a importância da linguagem oral na comunicação médico-paciente.

Já P44, também atrela a questão de ‘lembrar o modo de seguir a medicação no horário correto’ às atividades da vida cotidiana, mas, sobretudo, pautando essa ação em uma necessidade muito particular,

que teria implicações para sua vida social, que seria uma gravidez indesejada, decorrente do esquecimento de tomar o remédio.

Assim, também nesses dois casos (P30 e P44), os sentidos do letramento são construídos de forma situada, a partir de como os usos da linguagem estão envoltos com a organização da vida dos sujeitos, atendendo suas necessidades de agir e produzir sentidos sobre o mundo. Por isso, recorre-se a Marcuschi (2001, p. 32), quando diz que: “todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais”.

As orientações dadas no contexto da consulta médica se estendem a outros contextos, acarretando diversos desdobramentos na vida do sujeito. Tendo por finalidade a compreensão das informações médicas, que implicam no tratamento adequado do problema de saúde, eles organizam e se envolvem em diferentes práticas de letramento, dentre elas, no ambiente doméstico, construindo assim, teias de articulações entre diferentes situações e contextos de uso da linguagem.

Essa perspectiva se articula com o conceito de práticas de letramento proposto por Barton (1994, p. 37) quando define que “são as diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita, [práticas] nas quais as pessoas se baseiam num evento de letramento”, ou seja, os pacientes, a partir dos encaminhamentos dados durante o evento de letramento consulta médica, envolvem-se em diferentes práticas de letramento, tendo por finalidade a compreensão das informações médicas. E nesse processo, eles não operam de forma mecânica ou passiva, mas ativam conhecimentos acumulados cronologicamente, pela forma como atuam com e sobre a linguagem, construindo identidades e partilhando conhecimentos, imprimindo assim, suas marcas como agentes de letramento.

Cena IV: Durante a entrevista de coleta de dados, alguns pacientes apresentam um fator que dificulta a compreensão da letra do médico na receita médica

Nas falas dos pacientes, um fator que se sobressaiu sobre os demais, no que diz respeito às dificuldades de compreensão da letra do médico é a quantidade de remédios escritos na receita. Há uma relação de proporção, ou seja, quando é mais de um remédio escrito na receita, aumenta a dificuldade de compreensão da letra. Destaca-se isso, pois é preciso considerar todos os fatores que atravessam o

caminho da compreensão entre médicos e pacientes. Tanto aqueles que facilitam, e principalmente aqueles que dificultam, como este, evidenciado por 3 (três) pacientes em seus relatos:

P11/UBS1: [...] *[Quando é só um], o remédio de pressão eu entendo, agora outras letras assim, pra outro tipo de remédio eu não entendo não.*

P13/UBS1: [...] *assim, quando passa muito remédio, aí complica que é muito, mas hoje eu entendi, que foi só um.*
[...] *Quando é só um, quando vem muito não.* [...].

P24/UBS2: [...] *às vezes num dá pra mim entender direito a letra [...] por que são muitos remédio que ele passa [...].*

De modo semelhante, esse fato também é atestado por M1/UBS1, quando aponta que muitos pacientes, principalmente idosos, que “*usam anti-hipertensivo, usa hipoglicemiante, usa remédio de coração, então, quanto maior a quantidade de medicação mais difícil*” a compreensão das informações relacionadas com o modo de seguir a medicação. Ou seja, sob as duas óticas que recobrem o evento de letramento consulta médica (a do paciente e a do médico), a questão aparece como importante na fala dos sujeitos.

De maneira oposta, P38/UBS3 também retrata essa mesma situação, quando menciona a questão de lembrar o modo de seguir a medicação correta em casa. Para ele torna-se fácil, “*porque é só um comprimido, um comprimido duas vezes ao dia*”, ou seja, em todas as situações que os pacientes precisam fazer uma leitura, a questão da quantidade de informações é um fator determinante, tanto em casos que fazem a leitura da escrita na receita, pressupõe o domínio alfabético, relacionado com a aprendizagem formal do código, quanto em casos que precisam lembrar o horário de tomar o medicamento em casa. Nesse espaço, realizam uma leitura no sentido amplo, ‘de mundo’, nos termos freireanos (Freire, 2011), em uma perspectiva discursiva, como forma de atribuição de sentido, habilidade que pressupõe a maneira como o sujeito interage com o mundo ideologicamente.

Decorre disso, a ideia de que o grau de dificuldade de compreensão depende da quantidade de grafemas utilizados para expressar o conteúdo. Os pacientes, mesmo que não saibam ler, conseguem, pela fisionomia do texto, o plano composicional (estrutura formal) (Bakhtin, 2011 [1979]), ou seja, a forma como os

elementos gráficos se organizam no gênero receita. Por exemplo, pela quantidade de linhas, associam os “tipos” de remédio, e dessas associações, extraem as informações necessárias para uma construção de sentidos.

Nesse processo, primeiro os sujeitos reconhecem as informações expressas na receita, ou seja, apropriam-se da quantidade de elementos gráficos presentes no texto, através de um processamento visual das informações e, em seguida, interpretam esse material com base em uma associação entre a quantidade de enunciados escritos com aquilo que eles representam socialmente. Nisso, eles assumem um caminho, construindo sentidos sobre o texto, a partir dos significados que a escrita tem socialmente e das implicações que traz para as suas vidas.

Desse modo, pela condução e desfecho da atividade leitora realizada pelos pacientes, pode-se considerar que ela insere-se nas perspectivas interacionistas de leitura que, alinhadas à concepção discursiva e dialógica da linguagem de Bakhtin (2009 [1929]), considera-a como um processo de interlocução, construída durante a atividade discursiva de interação dos sujeitos. Dentre as perspectivas, situa-se o modelo socio-interacional de leitura, que considera a interação não somente entre leitor e autor, por meio do texto; mas a interação do leitor com os seus conhecimentos prévios (ou de mundo) e os aspectos sociais que são mobilizados por meio dos conhecimentos letrados do sujeito durante a leitura, possibilitando a construção de diferentes significados e interpretações, conforme os pontos de vista do leitor.

Nesse processo, segundo Silva (2004, p. 328) “quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional”, na qual “o processo de ler transforma ambos, o leitor e o que foi lido, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação”.

Portanto, essa atitude interativa dos pacientes diante do mundo da escrita, pode ser situada, considerando-se a natureza social e ideológica de seus conhecimentos letrados, que lhes possibilitam conhecer e intervir sobre os problemas de sua realidade, criando e recriando a partir das dificuldades de relacionar-se com a escrita. Isso significa dizer que, esses sujeitos, a partir do conhecimento e das

experiências reais que têm acumuladas sobre a escrita médica, a qual muitas vezes, apresenta-se como um problema para o desenvolvimento de suas ações; desenvolvem estratégias (associação, inferências etc.), que viabilizem a compreensão do conteúdo da receita, fato que se deve ao seus letramentos, entendido aqui, pelas palavras de Street (1984, p. 01) como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”.

4. Considerações finais

A compreensão nas interações constitui um fenômeno dialógico e cognitivo, uma vez que requer a participação do ‘outro’, no modo como este se relaciona discursivamente com o ‘eu’; e pressupõe o desenvolvimento de estratégias individuais, adotadas por cada sujeito, a partir de seu nível de letramento social, para proceder, de forma reflexiva, diante da necessidade de lidar com o objeto ou informação cognoscível.

Entre médicos e pacientes, essa natureza dialógica pode ser percebida, através do modo como esses sujeitos interagem, seja durante ou mesmo após o evento de letramento consulta médica, quando as informações trocadas dentro do consultório, ou seja, a voz do médico, o acompanham pela sua vida social, em outras esferas de atuação humana. Para o paciente, a lembrança da conversa ou da postura do médico, serve como um ponto para assumir um posicionamento ou uma conduta diante do tratamento do problema de saúde, seja concordando, discordando, retirando ou acrescentando algo que considera relevante. É neste último aspecto então, que podemos referir a compreensão como uma atividade cognitiva, pois é a partir dos conhecimentos letrados de cada sujeito, que eles criam redes de inferências, comparações, classificações, associações, exemplificações, reelaborações de informações, releituras, objeções, entre outras formas letradas de interagir pela linguagem.

Nesse processo, a condição de letramento social de cada sujeito, que apenas inclui o conhecimento escolar, uma vez que é mais amplo que o domínio formal, representa elemento determinante para se proceder com uma visão dialógica e interativa de linguagem, a qual independe de barreiras formais para seu estabelecimento, visto que basta existir socialmente e colocar-se perante o ‘outro’, para estabelecer com ele e também com o mundo em que vivem, um diálogo e um sentido prático e reflexivo com e sobre o mundo. Daí,

portanto, a palavra, ser uma arena viva e compartilhada, cenário onde se co-constrói a compreensão.

Desse modo, com as diferentes ‘cenas de letramentos’, aqui expostas, o que se presencia é a natureza diversa, plural e dinâmica dos usos da língua. Esta, que ultrapassando qualquer visão linear e estrutural que a conceba, revela-se, nas situações de uso, como espaço privilegiado para a manifestação da natureza humana, em formas, posturas, tons e cores que não podem e não devem ser mensuradas por fórmulas prontas e acabadas, mas que devem ser cedidas a (in) certeza do inacabado, da permanente (des) (re) reconstrução – característica que distingue o homem de todos os demais animais.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Clara. *Enfoque bioético da comunicação na relação médico-paciente nas unidades de terapia intensiva pediátrica*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão; revisão Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BARTLETT, Lesley. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, p. 67-76, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25733_5_2_EdIntro_Bartlett.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011. [1994].

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres/Nova York: Routledge, 2000. p. 56-87.

HEATH, Shirley B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 35-71. [1972].

KLEIMAN, Angela B.; GRANDE, Paula Baracat de. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11-30, n. 36, jan/jun., 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, n. 1, p. 201-213, 2008.

LIMA, Francisco Renato. A compreensão na comunicação entre médicos e pacientes: um estudo em contextos de letramentos. In: BRITO, Djane Oliveira de; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). *Escritos sobre linguagem, discurso e interação*. Teresina: EDUFPI, 2017b, p. 33-58.

LIMA, Francisco Renato. A informatização da escrita em receitas médicas: implicações éticas, legais e cognitivas no processo de compreensão leitora. In: CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, I, 2021, São Raimundo das Mangabeiras. *Anais...* São Raimundo das Mangabeiras: IFMA, 2021. v. 1. p. 01-14. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/congresso-de-estudantes-de-ps-graduao-ead-do-ifma-ferramentas-digitais-e-aulas-remotas-aproximacao/trabalho/208353>. Acesso em: 29 out. 2021.

LIMA, Francisco Renato. Atividades de retextualização do gênero receita médica em contextos de comunicação médico-paciente. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 156-173, maio/ago., 2018a.

LIMA, Francisco Renato. *Atividades de retextualização do gênero receita médica em contextos de interação institucional*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. [Projeto de Tese apresentado ao

Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para seleção de Doutorado]. Texto inédito, 2020. p. 01-21.

LIMA, Francisco Renato. Cenas de letramento no cotidiano hospitalar: um estudo sobre a compreensão na comunicação entre médicos e pacientes. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN: Pesquisa linguística e compromisso político, X., 2017, Niterói. Anais... Niterói: UFF, 2017c. v. 1. p. 172-172.*

LIMA, Francisco Renato. Ecos e ressonâncias do 'dizer' médico replicado no discurso do paciente: uma análise de aspectos textuais-discursivos. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (CIELIN): As ciências da linguagem em tempos de crise: privações, rupturas e continuidades, II., 2018, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2018e. v. 1. p. 106-107.*

LIMA, Francisco Renato. Eventos de letramento & atividades de retextualização: dos continuuns interacionais na comunicação médico-paciente. *In: WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS: Innovation and epistemological challenges in applied linguistics, 18th., 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: AILA, 2017d. v. 1. p. 122-122.*

LIMA, Francisco Renato. Letramento e letramentos: uma análise de práticas sociais letradas em contextos hospitalares a luz dos novos estudos do letramento. *Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 110-131, 2017a.*

LIMA, Francisco Renato. Letramento, dialogismo e compreensão na interação entre médicos e pacientes. *In: LIMA, Francisco Renato; SILVA, Marcos Helam Alves da (Orgs.). Letramento, gênero e discurso: entre a oralidade e a escrita. Teresina: EDUFPI, 2018d. p. 53-81.*

LIMA, Francisco Renato. *Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. Campinas: Mercado de Letras, 2019a.*

LIMA, Francisco Renato. *Letramentos em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.*

LIMA, Francisco Renato. O gênero discursivo receita médica e sua função sociodiscursiva em contextos de analfabetismo funcional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA (CONALA), I. / ENCONTRO NACIONAL DE FICÇÃO, DISCURSO E MEMÓRIA*

(ENAFDM), IV., 2019, São Luís. *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2019b. v. 1. p. 327-339.

LIMA, Francisco Renato. Poder ou assimetria na relação médico-paciente? - costurando o tema a partir de flutuações teóricas e aplicadas dentro dos estudos da comunicação e da linguagem, *Lingu@Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 18-37, ago.-dez., 2018b.

LIMA, Francisco Renato. Um olhar sobre a relação médico e paciente nos contextos de atendimento clínico: a abordagem psicanalítica e dialógica de Mikhail Bakhtin, em 'O Freudismo', especialmente. *Folha Acadêmica do CESG*, São Gotardo, nº. XVII, p. 13-16, jan.-mar., 2018c.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O sujeito na linguagem: aspectos textuais-discursivos na constituição e leitura do gênero do discurso receita médica. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 8, p. 79-91, 2016b.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Receita médica & bula de medicamentos: *continuuns* interacionais no evento de letramento consulta médica. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS, V., 2016, Teresina. *Anais...* Teresina: EDUFPI, 2016a. v. 1. p. 132-150.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. [2001].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARTINE, Luiza Corrêa e Castro. Análise da constituição e reprodução no discurso médico-paciente: uma abordagem sociolinguística interacional. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 239-268.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos.

Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 321-347, jan./jun., 2004.

STREET, Brian V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow: Pearson, 1995.

ZACARIOTTI, Edith Tereza P. A relação médico-paciente na pediatria. In: BRANCO, Rita Francis Gonzalez Rodrigues (Org.). *A relação com o paciente: teoria, ensino e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 181-190.

Biografia dos autores

Carlos Alberto Faraco possui graduação em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1972), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1978) e doutorado em Linguística - University of Salford (1982). Fez pós-doutorado em Linguística na University of California (1995-96). É Professor Emérito da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Bakhtin, discurso, dialogismo, ensino de português e linguística, história do pensamento linguístico. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa HGEL-Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq).

Maria Cecilia Mollica completou a Licenciatura em 1972 e o Mestrado em Linguística em 1977 na PUC-RIO. Finalizou o doutoramento em Linguística e Filologia na UFRJ, instituição em que é docente desde 1979, tornando-se Titular em Linguística em 2005. Desenvolveu estágio de pós doutoramento na UnB. É pesquisadora do CNPq com bolsa de produtividade em pesquisa PQ-Sr. Integra o corpo docente do Programa de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1990. Pertence ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Atuou como docente no quadro permanente do PPGCI/UFRJ. Membro do Programa de Estudos sobre os Usos da Língua. Foi presidente da ABRALIN, Bolsista do Nosso Estado da FAPERJ. Tem experiência docente em todos os níveis de ensino. Volta-se para a investigação na interface Linguagem e Sociedade, com interesse no campo da Linguística Educacional, Tecnologia e Inovação

Catarina de Sena Sirqueira Mendes possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1979), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e Pós-doutorado na UnB (2012). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Letras; e professora do quadro permanente do Mestrado e doutorado Acadêmico em Letras. Foi presidente do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste), no período de 1990 a 1992. É sócia efetiva

da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) desde 1980, e do GELNE desde 1977. Coordena o Grupo de Pesquisa LES (Linguagem, Escola e Sociedade) no CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e com atuação em: variação linguística, alfabetização, oralidade, letramentos, pesquisa colaborativa, etnografia da comunicação e sociolinguística interacional.

Iveuta de Abreu Lopes é professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Letras - área Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco (2004); Mestre em Linguística, Universidade de Brasília (1989); Graduada em Letras, Universidade Federal do Piauí (1984); Estágio de Pós-doutorado realizado na Universidade de Brasília (2010-2011). Atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado) da UFPI. Desenvolveu atividades de docência nos ensinamentos fundamental e médio das redes pública e privada do Estado do Piauí e na Universidade Estadual do Piauí, onde aposentou-se como Professora Associada, tendo atuado na Graduação em Letras e nos Programas de Pós-Graduação em Letras - Programas de Mestrado acadêmico e profissional (PROFLETRAS) e desempenhado a função de Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação. Integra o Grupo de pesquisa Linguagem, Escola e Sociedade (Grupo LES) e é Membro da Comissão de Alfabetização e Letramento da Abralín. Autora de produções acadêmicas como livros, capítulos de livros, artigos científicos, com destaque para a publicação *Cenas de Letramentos Sociais*, Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras-UFPE, 2006, premiada como melhor tese. Parecerista de diversos periódicos regionais e nacionais. Áreas de atuação como pesquisadora e nas quais se concentram suas produções acadêmicas e orientações de tese e de dissertações: sociolinguística interacional, sociolinguística educacional, letramento e oralidade, ensino de língua portuguesa.

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno é formada em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí e Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura brasileira e africana de língua portuguesa pela URCA; mestre e doutoranda em Letras pela UFPI, área de atuação: Estudos de Linguagem, vinculada à linha de pesquisa "Linguagem e discurso: Análise e variação". Atualmente, é professora efetiva do IFPI no ensino médio e superior; desenvolve projetos na

área de gêneros textuais, leitura infantil, educação antirracista e convivência com o semiárido. Fundou o laboratório de língua, memória e cultura do Campus do IFPI-Paulistana. Coordena projetos de leitura itinerante em diversos municípios em comunidades quilombolas. É membro do Grupo de Estudos em Linguagens, Cultura e Educação (GELCE). Participa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Teoria e Análise Linguística; Sociolinguística e Dialetoлогия; Linguística Aplicada e Língua Portuguesa. Atua na área de produção textual voltada para o ENEM e educação antirracista.

Andreia Quadrio é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou como coorientadora de grupo de pesquisa de iniciação científica, pela UFRJ, no Ensino Médio. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui pós-graduação em Linguística e Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis (2008) e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac (2015). Formou-se em graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis (2002). Atualmente, é professora na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e coordenadora escolar na Prefeitura Municipal de Petrópolis, atuando, dentre outros, na formação para docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística e ensino e construções da escrita de sujeitos típicos e atípicos.

Claudio de Alencar Pádua é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do PEUL - Programa de Estudos sobre o Uso da Língua. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contribuiu na elaboração do currículo do Curso de Tecnólogo em Construção Naval da UEZO - Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, onde ministrou as disciplinas de Arquitetura Naval, Análise de Transportes Marítimos, Análise de Viabilidade Econômica de Projetos Oceânicos, Introdução à Indústria Naval e Oceânica, no período de 2007 a 2009. Graduado em Engenharia Naval e Oceânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Técnico Administrativo no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, desde 2005.

Rachel Facchini é mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras - Português e Literaturas, em 2017, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Letras-Português (PIBID/CAPES) na rede pública de ensino de MG. Trabalhou como professora na rede particular de ensino do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Educacional e ensino de oralidade através dos gêneros orais.

Jesica Carvalho Sales é jornalista - DRT 0002297/MA. Doutoranda e mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bacharela em Comunicação Social - Jornalismo também pela UFPI. Possui especialização em Linguística, Literatura e ensino pela Faculdade Iesm. Tem experiência na área de Linguística, com foco nos estudos de Letramentos e Análise do Discurso Crítica.

Roberta Shirleyjany de Araújo possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2008) e Mestrado e doutoranda em Letras - Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí (2011). Possui experiência em Educação a distância, tendo atuado na EAD - UFPI, NEAD - UESPI e E-TEC - IFPI. Trabalhou como professora do quadro provisório da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura de textos multissemióticos; MEMES da Internet; Polissemia na rede social Twitter; Linguagem virtual.

Elenilza Maria de Araújo Sousa possui doutorado em andamento-PPGL/RS; mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2022); mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica; possui Especialização em Linguística pela Universidade Estadual do Piauí; graduação em Letras/ Português pela Universidade Estadual do Piauí. Membro dos grupos de pesquisa: Linguagem, Educação e Sociedade-LES/UFPI; Linguagem, Experiência Intercultural e Educação-LEIE/PPG/RS. Atualmente, é professora na Rede Municipal de Educação em Esperantina-PI.

Darkyana Francisca Ibiapina é doutora em Letras, área de concentração em Linguística pela Universidade Federal do Piauí; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI (2003); Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (2001); Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2002). É membro do Grupo Linguagem, Educação e Sociedade (LES), da UFPI. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, da Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense (FACAPI) e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, com atuação em variação linguística, oralidade e pesquisa etnográfica.

Francisco Renato Lima possui doutorando em Linguística, área de concentração: funcionamento do discurso e do texto; subárea: Linguística Textual, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Docência para o Ensino Superior (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (UNIFSA); Linguística Aplicada na Educação (UCAM). Graduado Magna Cum Laude em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Membro (sócio efetivo) da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação de Leitura do Brasil (ALB). É Membro da Comissão Científica da Área de Alfabetização e Letramento da ABRALIN. É organizador (em parceria e individual), coautor e autor de livros nas áreas de Educação e de Linguística/Linguística Aplicada (LA).

Zacarias Oliveira Neri é mestrando em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Variação/diversidade linguística, oralidade e letramentos, com foco nas áreas de Linguística do Texto, Argumentação e Inteligência Artificial. Professor temporário de Língua Portuguesa pela rede estadual (SEDUC-PI). Especialista em Ensino de Leitura, Escrita e

Produção textual, pela Universidade Norte do Paraná. Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí, e graduado em Letras Inglês, pela Universidade Norte do Paraná. Já foi revisor de textos na empresa TRON - Robótica Educativa; é professor de redação para o ENEM nos preparatórios GMAX, Alfamax e Aprova Nazaré. Participa do grupo de pesquisa "Projeções em pesquisas e práticas de leitura e escrita" (PROLETRAS), grupo de pesquisa dedicado aos estudos do texto, com foco na leitura, na escrita e em práticas multiletradas. Além disso, possui formação adicional em Língua Inglesa, pela Wizard Idiomas e pelo IFSul. Tem experiência científica nas áreas de Sociolinguística, Pragmática e Linguística do Texto.

Érica Pires Conde é graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí, em 1996; em Direito, pelo Instituto Camilo Filho, em 2006; e em Pedagogia, pela Universidade Paulista - UNIP, em 2011. Concluiu o mestrado em Educação, Administração e Comunicação na Universidade São Marcos, em 2002; o mestrado em Linguística na Universidade Federal do Ceará UFC, em 2004, e o doutorado em Letras na Universidade Federal do Piauí, em 2024. É professora adjunta da Universidade Federal Do Piauí. Publicou mais de trinta trabalhos em anais de eventos. Atua na área de educação, com ênfase em avaliação da aprendizagem e em linguística textual.

Este livro convida o leitor a refletir sobre a língua em sua complexidade: múltipla, viva e atravessada por vozes que expressam identidades, culturas e histórias. Ao tratar da **variação linguística e dos letramentos**, não se limita à teoria, mas abre caminhos para compreender a linguagem como prática social e lugar de pertencimento. Cada página provoca a escuta atenta da diversidade, rompendo com preconceitos e celebrando a potência do humano na palavra. Mais do que um estudo, é um encontro entre ciência e sensibilidade, entre análise e encantamento. Uma leitura que transforma, porque nos faz ver a língua como o reflexo da vida em toda a sua pluralidade.



ISBN 978-65-265-2241-7



9 786526 522417 >