

Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas:

um enfoque em
exercícios a serem
aplicados em sala de aula

Organizadores:
Aparecida Feola Sella
Clarice Cristina Corbari
Renan Paulo Bini
Eviliane Bernardi

**ENTRE ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
E EPILINGUÍSTICAS:
UM ENFOQUE EM EXERCÍCIOS A SEREM
APLICADOS EM SALA DE AULA**

**Aparecida Feola Sella
Clarice Cristina Corbari
Renan Paulo Bini
Eviliane Bernardi
(Organizadores)**

**ENTRE ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
E EPILOGUÍSTICAS:
UM ENFOQUE EM EXERCÍCIOS A SEREM
APLICADOS EM SALA DE AULA**

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.

Aparecida Feola Sella; Clarice Cristina Corbari; Renan Paulo Bini; Eviliane Bernardi [Orgs.]

Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 218 p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-675-9 [Impresso]

978-65-5869-679-7 [Digital]

1. Educação. 2. Língua Portuguesa. 3. Letras. 4. Produção textual. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design e Renan Paulo Bini

Foto da Capa: Vanessa Raini de Santana

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

Diagramação: Ricardo Giardina Leite

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

Revisora: Vanessa Raini de Santana

Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1	13
Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa	
Aparecida Feola Sella	
Capítulo 2	39
O sistema pronominal do português brasileiro: reflexões linguísticas e propostas aplicáveis aos anos finais do Ensino Fundamental	
Clarice Cristina Corbari	
Renan Paulo Bini	
Capítulo 3	69
A intertextualidade em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental: uma possibilidade de ensino a partir do gênero artigo científico	
Solange Goretti Moreira Pizzatto	
Aparecida Feola Sella	
Vanessa Raini de Santana	
Capítulo 4	101
A conjunção <i>e</i> como operador argumentativo: propostas para o ensino em um texto de Lélia Gonzalez	
Lohana Larissa Mariano Civiero	

Capítulo 5	123
Atitudes linguísticas em comunidade indígena: uma proposta para o Ensino Fundamental	
Sônia Cristina Poltronieri Mendonça	
Clarice Cristina Corbari	
Capítulo 6	149
Referenciação, coesão textual e argumentação: sugestões didáticas para o ensino de produção textual no Ensino Médio	
Daniele Bertollo	
Eviliane Bernardi	
Capítulo 7	177
O ensino de língua estrangeira por meio de lendas: um olhar para os processos de referenciação em textos do espanhol e do italiano	
Andréia Aparecida Colares	
Renan Paulo Bini	
Aparecida Feola Sella	
Sobre os autores	215

Apresentação

O debate sobre o ensino contextualizado da gramática não é recente. Já há algumas décadas, a crítica à abordagem da gramática limitada à identificação e classificação de palavras em frases soltas e dissociadas de seu contexto de produção permeia escolas e universidades e se reflete no mercado editorial (em que se destacam autores como João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes) e nas diretrizes curriculares oficiais. Compreende-se, portanto, a importância de verificar o funcionamento dos elementos linguísticos nos textos. Contudo, no que diz respeito aos livros didáticos, embora possamos testemunhar a evolução desses materiais, nos últimos anos, tanto em relação ao trato com o texto quanto em relação à abordagem gramatical, nem sempre se observa um encaminhamento da leitura e da produção de texto que contemple o entendimento de que conhecer a estrutura da língua pode auxiliar nos processos de interpretação.

No processo de escrita, é consenso que os alunos precisam reconhecer o que são textos produzidos com coerência e coesão, adequação vocabular, pontuação correta, ortografia, manutenção do tema, conformação à tipologia textual e ao gênero discursivo, entre outros aspectos. Tornou-se também consenso que os alunos precisam saber o que seria uma linguagem mais formal ou informal, conforme a situação. Tudo isso exige metodologia adequada e ainda a devida explicação da utilidade de determinado conteúdo e respectivos exercícios.

Os exercícios voltados para a estrutura sintática, semântica, pragmática e discursiva da língua devem levar os alunos à identificação de variedades linguísticas e ao entendimento de que a norma-padrão é necessária ao acesso à modalidade escrita. As estratégias para facilitar a análise da construção da frase, porém, devem estar sempre em função de um projeto de dizer. Na sala de aula, é preciso viabilizar a produção de textos, o que depende da organização dos exercícios sobre os elementos linguísticos mais variados, que levem o aluno a uma exposição gradual de estruturas, das mais básicas às mais complexas, de forma que os alunos possam expandir as expectativas com relação a conteúdos como conjunções, advérbios, verbos etc. A exposição progressiva, embasada na Linguística, em exercícios planejados para que o aluno os utilize na leitura e produção escrita pode render a percepção de utilidade de tais conhecimentos.

Diante desse quadro, tentamos apresentar, nesta obra, em sete capítulos, bases teóricas e propostas de aplicação no ensino, com exercícios, indicação de possibilidades e comentários que julgamos pertinentes. O texto que inaugura a obra, **Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa**, de autoria de Aparecida Feola Sella, apresenta discussões sobre o conceito de atividades metalinguísticas e epilinguísticas, que julgamos basilar para entendimento da proposta desta obra. O foco da discussão, nesse capítulo, é a necessidade de pensar nos elementos linguísticos a partir da criatividade, conceito relacionado à compreensão de que a língua oferece um leque de alternativas – “formas possíveis” de construção

linguística –, das quais o aluno se serve para realizar a leitura e desenvolver a escrita.

No segundo capítulo, intitulado **O sistema pronominal do português brasileiro: reflexões linguísticas e propostas aplicáveis aos anos finais do Ensino Fundamental**, Clarice Cristina Corbari e Renan Paulo Bini tecem algumas reflexões sobre questões teóricas relativas ao estatuto dos pronomes pessoais no português brasileiro e apontam algumas possibilidades de trabalho em sala de aula que buscam ir além da abordagem comumente feita no ensino. Na proposta, os autores consideram que os pronomes, em determinados contextos, têm funções semânticas distintas e podem ser explorados como estratégias argumentativas.

No terceiro capítulo, intitulado **A intertextualidade em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental: uma possibilidade de ensino a partir do gênero artigo científico**, Solange Goretti Moreira Pizzatto, Aparecida Feola Sella e Vanessa Raini de Santana voltam-se para o estudo de artigo científico produzido por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental para análise das categorias de intertextualidade presentes no texto. Além de demonstrarem que a intertextualidade favorece a construção e a reconstrução de sentidos no texto e garante a manutenção da coerência textual, as autoras destacam a importância do trabalho com o gênero artigo científico, adaptado à realidade da série em questão.

No quarto capítulo, **A conjunção e como operador argumentativo: propostas para o ensino em um texto de Lélia Gonzalez**, Lohana Larissa Mariano Civiero mostra que a conjunção *e* extrapola a função de adição e atua como

operador argumentativo. Com base em um texto de caráter científico, a autora propõe explorar essa função do *e* em atividades para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, Civiero entende que estudar Lélia Gonzalez no Ensino Fundamental é uma das formas de fortalecimento da memória dessa grande ativista, intelectual e autora, cujas contribuições para o Movimento Negro e o Movimento Feminista foram muito importantes.

No quinto capítulo, **Atitudes linguísticas em comunidade indígena: uma proposta para o Ensino Fundamental**, Sônia Cristina Poltronieri Mendonça e Clarice Cristina Corbari trazem importantes elementos para reflexão sobre como determinados itens sinalizam crenças e atitudes linguísticas do falante. Com base na pesquisa de doutorado de Mendonça com sujeitos de uma aldeia indígena do Oeste do Paraná, as autoras propõem um amplo debate sobre variação linguística, sobre a língua e a cultura dos Guarani, sobre as condições dos indígenas no território brasileiro, sobre o funcionamento de determinados elementos linguísticos na língua em uso e sobre os efeitos de sentido propiciados pelas escolhas lexicais do falante.

No sexto capítulo, sob o título **Referenciação, coesão textual e argumentação: sugestões didáticas para o ensino de produção textual no Ensino Médio**, Daniele Bertollo e Eviliane Bernardi apresentam sugestões didáticas para o ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, com foco no processo de referenciação. As autoras pretendem, com essa proposta, contribuir para uma prática de ensino e aprendizagem que conduza os estudantes à percepção de como os recursos linguísticos, textuais e discursivos funcionam em determinado gênero

textual e contribuem não só para a articulação do texto, com coesão e coerência, mas também para a construção do projeto argumentativo do produtor do texto.

No último capítulo, intitulado **O ensino de língua estrangeira por meio de lendas: um olhar para os processos de referência em textos do espanhol e do italiano**, Andréia Aparecida Colares, Renan Paulo Bini e Aparecida Feola Sella apresentam uma proposta de ensino de língua estrangeira a partir do gênero lenda, com enfoque no nível A2 de aprendizagem. Especificamente, os autores propõem uma abordagem intercultural e a utilização de contribuições da Teoria da Referência para a interpretação das lendas *Trasgu*, da cultura espanhola, e *Mazapégul*, da cultura italiana, devido à similaridade entre as personagens folclóricas no que se refere às diegeses e às características associadas a ambas no imaginário popular.

O livro *Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula* é resultado não só de reflexões proporcionadas no campo teórico da Linguística, envolvendo pesquisas desenvolvidas na Graduação e na Pós-Graduação em Letras, mas também de constatações relacionadas à prática dos pesquisadores, que atuam no ensino de línguas. Além disso, não se pode deixar de considerar que as propostas aqui apresentadas vão ao encontro de direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esperamos que esta obra forneça elementos para novas abordagens em sala de aula no trato com as funções dos diferentes elementos linguísticos no texto. Agradecemos à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e, em especial, ao Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, que concretizou o desenvolvimento das pesquisas aqui apresentadas e a publicação desta obra. Agradecemos à Capes, pela possibilidade de apoio financeiro para a publicação desta obra.

Os organizadores

Capítulo 1

Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa

Aparecida Feola Sella

Neste capítulo, reflete-se sobre o tratamento aparentemente geral e também tradicional endereçado pelo livro didático às explicações sobre elementos linguísticos, como “classes de palavras”, “verbo transitivo”, “sujeito e predicado” etc. Esses e outros elementos linguísticos não são tratados amplamente pelos livros didáticos na manifestação discursiva, apesar de tantas pesquisas desenvolvidas em Linguística apontarem para a necessidade de considerar essa instância quando se trata de pensar no ensino.

Os elementos linguísticos e sua respectiva versatilidade em função de tipologia, gênero, variação linguística (de estilo, geográfica, de faixa etária etc.), entre outros elementos, traçam uma espécie de roteiro que tanto o produtor do texto quanto o leitor precisam minimamente seguir. As sondagens teóricas que embasam as discussões neste capítulo são relativas às formas possíveis de estabelecer um vínculo, notadamente necessário, entre o exercício metalinguístico e epilinguístico, e como essa relação se circunscreve na “criatividade”.

No ensino da língua portuguesa da Educação Básica, infelizmente, pouco há na esteira da discussão sobre o termo “criatividade”, tal qual cunhado por Franchi (1991).

Pensar nos elementos linguísticos a partir da criatividade é o encaminhamento dado a este capítulo.

Tradição? Do livro didático? Ou da gramática normativa?

Para discutir a criatividade, é preciso pensar sobre a expressão “formas possíveis”, suscitada em Franchi (1991), como um leque de alternativas das quais o aluno se serve para desenvolver a leitura e a escrita. Essa expressão está rendida (ou impedida) nas condições de trabalho em sala de aula (em particular, naquelas constituídas pelo livro didático), muitas vezes de forma tão periférica que nem sempre é perceptível. Embora, na maioria dos livros didáticos, seja apresentada uma espécie de relação entre os elementos gramaticais e o estudo do texto, fica sempre uma disposição de conteúdo em que há uma separação meio taxativa: de um lado, o texto; de outro, a gramática. É nesse vácuo – não só, mas também – que a criatividade se perde.

Para exemplificar, considere-se a noção dos pronomes pessoais do caso reto, conforme reza a gramática tradicional (*eu, tu, ele, nós, vós, eles*). E considere-se manter nessa perspectiva que *tu* seria a segunda pessoa, aquela com quem se fala. E, de fato, o *tu* exerce esse papel, mas há questões de ordem regional, informal/formal e cultural, que explicam uma coocorrência com *você*. E também é preciso reconhecer que *você* é mais acionado para demarcar as interações que o próprio livro didático proporciona com os possíveis leitores (professores e alunos). Observe-se que os enunciados são dirigidos a um *você* e não a um *tu*,

conforme pode ser visto neste recorte, retirado de um livro didático:

Proposta

O mito de Prometeu explica a origem do fogo. **Você** vai produzir uma narrativa que tenha características dos mitos e apresente uma versão para a origem de um dos elementos da natureza representados nas imagens a seguir.

No final, **você** poderá ser chamado para fazer uma leitura dramatizada de sua narrativa para a classe (COSTA *et al.*, 2015, p. 54).

** Proposta*

O mito de Prometeu explica a origem do fogo. **Tu vais** produzir uma narrativa que tenha características dos mitos e apresente uma versão para a origem de um dos elementos da natureza representados nas imagens a seguir.

No final, **tu poderás** ser chamado para fazer uma leitura dramatizada de **tua** narrativa para a classe (COSTA *et al.*, 2015, p. 54).

Será que o professor usaria o *tu* em sua exposição em sala de aula? Ou, mesmo, será que o aluno usaria o *tu*, caso não fosse uma marca regional de sua localidade? Dramatizar uma narrativa envolveria somente uma das formas? Ou isso dependeria do perfil das personagens? Ou seja, o problema não está em considerar o *tu*. O problema está em não considerar o *você* e as condições de uso desses dois elementos linguísticos, que podem ser distintas. Aqui, paira uma das desconexões presentes nos livros didáticos, e todas elas decorrentes da “perspectiva tradicional de ser do livro didático”. Ou melhor: o sentido de ‘tradicional’ aqui

mencionado está vinculado a uma tradição de como os livros didáticos são organizados.

Em pleno 2021, parece que, nos estudos em Linguística, não deveriam pesar mais, nas pesquisas sobre o ensino, as incongruências do livro didático, na organização dos conteúdos que envolvam conceito de itens gramaticais e o uso efetivo no texto. Deveria pesar mais a forma como o material é organizado para o consumo dos professores e dos alunos (parece que este fato pesa menos do que as limitações dos conceitos e respectivos exemplos nas gramáticas normativas).

Ou seja, a pauta de discussão com relação ao ensino da língua portuguesa na Educação Básica seria a revisão de uma tradição do livro didático em manter a falta de nexos entre o funcionamento da língua e o exercício metalinguístico (tradicional). Mesmo que uma comunidade de linguistas diga há muito tempo que a língua não é homogênea, em relação a seu uso – ou seja, a língua é dinâmica, o que se verifica na variação linguística, variação de estilo, variação de gênero, variação de tipologia, enfim, sempre em variação –, a tal falta de nexos continua nos livros didáticos utilizados em 2021, para o ensino da língua portuguesa (em uma espécie de “copia e cola” que se repete, de livro didático para livro didático, a cada edição etc.).

No prisma da simplicidade, da vida real, dos usos efetivos, relacionados aos possíveis interlocutores e a eventos que requerem gêneros diferentes e seus respectivos “ingredientes”, em uma escola, seria de perguntar por que a “Proposta” acima não poderia ser escrita assim:

Proposta

O mito de Prometeu explica a origem do fogo. **O(a) Senhor(a)** vai produzir uma narrativa que tenha características dos mitos e apresente uma versão para a origem de um dos elementos da natureza representados nas imagens a seguir.

No final, **o(a) Senhor(a)** poderá ser chamado para fazer uma leitura dramatizada de sua narrativa para a classe (COSTA *et al.*, 2015, p. 54).

O que referenda eliminar a forma *o(a) Senhor(a)* de um diálogo efetivo que o próprio livro didático precisa manter com seus interlocutores (alunos e professores)? Por isso, a necessidade de trazer à tona essa aparente desconexão, em seções de livros didáticos, publicados principalmente depois do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre a interpretação do texto, o reconhecimento do gênero e o que se apresenta como “reflexão sobre a língua”; mas, na verdade, na maioria dos casos, são “colagens” do que consta dos preceitos da gramática tradicional.

Nesta seara de aparente desconexão, considerando todas as pesquisas desenvolvidas na área da Linguística sobre o assunto, a impressão que se tem, em pleno 2021, e sem considerar a questão da pandemia, é a de que haveria, por exemplo, um antes e um depois. Seria um antes dos PCN e um depois. Seria um antes, aqui no Paraná, do Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, e um depois. Será que estaríamos diante de um antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um possível depois?

Em consonância com os anseios de muitos teóricos da Linguística que almejam uma mudança de paradigma no tratamento do ensino da língua portuguesa na Educação Básica, pairam propostas de trabalhos metalinguísticos, por exemplo. Com relação a este norteamento, é preciso registrar alguns autores, em que se pode verificar o percurso dessa discussão no Brasil, notadamente em Rodrigues (1966) e Franchi (1991). E que passa por Geraldi (2015), Rezende (2008) e Marcuschi (2009). Esses autores e muitos outros acabam demonstrando que seria possível refletir desta forma: mais do que trabalhar o informal e o formal, em termos dos pronomes pessoais do caso reto e sua relação com o verbo, por exemplo, seria o caso de refletir sobre os sentidos dos verbos em termos lexicais. Ou, mais ainda, refletir sobre um salto a mais, mais longe do conceito, do reconhecimento e da classificação dos itens linguísticos.

Ressalta-se, aqui, que a flexão verbal deve ser considerada, no ambiente escolar, como um conteúdo relevante, em vários sentidos. A flexão estabelece-se em regras muito próximas das exigências da escrita, da maioria dos gêneros, em particular os mais formais. Nas interações orais, a flexão verbal rende bônus para os falantes em situações de alta formalidade. A flexão verbal e sua relação com a variação de uso com os pronomes pessoais do caso reto podem acionar indicações de diversa ordem, inclusive em termos de variação em vários níveis. E, neste particular, seria possível indicar a relação com o vocativo acionado nos contatos interpessoais (*Mãe, você...; Mãe, a Senhora...; Chefe, você...; Chefe, o Senhor...*).

Por outro lado, quando a atenção centra-se unicamente no esquema flexional, sai de cena a

possibilidade de um trabalho com interpretação, de ironia, e implícito etc. Um exemplo é o que ocorre na tirinha de Quino (2003)¹ em que Mafalda aparece em um cenário de sala de aula, diante da professora, na atividade de conjugar oralmente o verbo *confiar*, à maneira tradicional de se “tomar a lição”. Sem olhar para a professora, a personagem recita, no primeiro quadrinho, “eu confio, tu confias, ele confia”, e, no segundo, “nós confiamos, vós confiais, eles confiam”, para, no último quadrinho, virar-se para a professora e dizer: “Que cambada de ingênuos, não?”. Nessa tirinha, há um convite explícito para o trabalho epilinguístico. A crítica é feita ao interesse quase exclusivo à sequência de flexão verbal, como se fosse uma coluna com dados a serem memorizados. Tira-se de cena uma avaliação mais aguçada, por exemplo, do item lexical que compõe o verbo – no caso, *confiar*. Portanto, a tirinha seria uma crítica ao apelo excessivo ao conhecimento do processo flexional; seria, ainda, uma explicação viável sobre a utilidade desse conhecimento. Essa tirinha pode levar a uma reflexão sobre o que consta da própria BNCC:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais,

¹ Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/556335360220545979/>. Acesso em: 20 out. 2021.

discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

A análise linguística exige realmente conhecimentos linguísticos. Basicamente, pode-se repetir o que muitos teóricos afirmam, a começar pelo próprio Freire (2007), sobre os falantes dominarem naturalmente a língua de sua comunidade, e pode-se ainda falar sobre a proposta de uma gramática imanente, decorrente de pesquisas do gerativismo amplamente desenvolvidas no Brasil. Também é preciso entender o que Marcuschi (2009) tão cautelosamente tentou explicar sobre não ser nada tão natural o acesso à escrita. Também não é tão natural assim pensar no domínio da norma-padrão.

E, ressalta-se que a gramática tradicional não é suficiente para o ensino de uma escrita formal. Ainda mais que suas explicações pairam, em primeiro plano, praticamente no nível sintático. Sobre o sistema de escrita e a norma-padrão, ainda é preciso ponderar que os níveis de articulação da linguagem se estabelecem do fonológico, do fonético, e perpassam o morfológico, o sintático, o semântico, o textual, para a realização do discursivo. Essa simbiose pode ser vista como algo complexo ou como algo simples, o que depende da perspectiva metodológica de ensino. Mas a gramática tradicional não é suficiente para o aprendizado da escrita formal.

Ou seja, ensinar a escrita, por exemplo, requer pesquisa em outras fontes de informação. Contudo, e principalmente, fica o alerta de que a criatividade é um fator importante. A necessidade de trabalhar a reflexão sobre o funcionamento da língua vem sendo exposta há muito tempo no Brasil. Nessa esteira Franchi (1991)

propõe a distinção entre a atividade linguística, a epilingüística e a metalingüística. Para o autor, todas

as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüística e epilingüística. A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si (FRANCHI, 1991, p. 35).

Esse posicionamento do autor reflete preocupações que podem ser localizadas, por exemplo, em Rodrigues (1966). O iminente linguista expõe que a tarefa da Linguística Aplicada se volta para o ensino do português como língua materna, o ensino do português como língua estrangeira e o ensino de língua estrangeira para falantes do português. Rodrigues (1966) enfoca a necessidade de metodologia para lidar com as características estruturais da língua e as características sociolingüísticas. E o autor alerta para a importância destas últimas. E ainda acena para a importância da escrita, mas não necessariamente a literária.

Com relação a Franchi (1991), é preciso ressaltar que a primeira edição é de 1987. E que o autor observa a necessidade de serem criadas “condições para o exercício do ‘saber lingüístico’ das crianças, dessa ‘gramática’ que

interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 1991, p. 36). Seria o que o autor denomina “paradoxo interpretativo”. O autor usa uma frase bem expressiva: “Mas a escola não pode ser somente isso, uma outra pracinha ou banco de esquina.” Ou seja, a criatividade pode surgir de memórias além dos muros da escola; pode surgir dos processos interativos mais variados, das conquistas de cada dia. Mas a criatividade que a escola precisa promover carece essencialmente de estratégias de sistematização, e praticamente com relação ao acesso à escrita.

Para Franchi (1991), a escrita deve ser considerada para a base de propósitos específicos, como os de ensinar “o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura.” (FRANCHI, 1991, p. 36). A pauta que se apresenta nos argumentos do autor está relacionada com a criação de condições para que os alunos possam desenvolver sua expressividade, nos mais variados percursos exigentes da escrita, que assim se mostram, por exemplo, na vida profissional, na “participação na vida social e cultural”.

Esta observação de Franchi pode ser relacionada com a afirmação de Marcuschi (2009), ao ressaltar que a escrita não prevê um desenvolvimento natural como o que ocorre com a oralidade. E, além disso, o conceito de criatividade que Franchi requisita em sua proposta de lidar com o ensino da língua portuguesa reside no resultado que gera motivação para que os alunos avaliem quais elementos linguísticos podem ou mesmo devem ser usados, a depender das relações discursivas que surgem vida afora.

Mais do que isso: a criatividade reside nas possibilidades de interpretação que o aluno desenvolve em sua habilidade de leitura, e, daqui, da prática da leitura, para sua habilidade de produzir textos orais-dialogados e escritos. No processo de escrita de textos com coerência, com coesão, com vocabulário adequado, pontuação adequada, com ortografia, acentuação, com a manutenção do tema proposto, a mágica seria garantir a sequência histórica se o texto for narrativo; saber utilizar uma linguagem mais formal ou informal conforme a situação interativa. Tudo isso exige pensar em metodologia adequada e ainda na devida explicação da utilidade de determinado conteúdo.

Os exercícios voltados para a estrutura sintática, semântica, pragmática e discursiva da língua, na perspectiva aqui proposta, ainda não são frequentes em livros didáticos, e quando aparecem, são geralmente superficiais. Ora, para que o aluno entenda que existe a variedade linguística e que a padrão auxilia no processo de leitura de um texto escrito, é necessária a sistematização dos dados com os quais o aluno se depara a cada texto. O aluno precisa elaborar hipóteses para lidar com estratégias que possam viabilizar a leitura e produção de textos. Por exemplo, se for ler uma crônica, é na escola que o aluno deve saber a tipologia e o perfil do gênero, inclusive com relação ao teor da ironia e fundo moral. Aqui residem hipóteses iniciais a serem lançadas no entorno geral de uma crônica. Porém, na maioria dos livros didáticos, a organização dos conteúdos nem sempre reflete uma exposição gradual e nem mesmo uma expectativa progressiva de ano escolar para ano escolar para lidar com

hipóteses, opções e reações que o aluno deve acionar, em uma prática devida, adquirida na escola, de leitura.

Quando se observam exercícios sobre verbo, por exemplo, nos livros didáticos, de uma forma geral, muitos aspectos que favoreceriam o trabalho com a criatividade não figuram como uma preocupação. Ilustra essa questão o contraste entre “Eles *tiveram de aceitar* os alunos” e “Esses alunos *tiveram de ser aceitos* por eles”: de modo geral, a pauta se limita à relação posta na locução verbal somente.

Cunha e Cintra (1986), por exemplo, explicam que a união dos verbos auxiliares com o infinitivo do verbo principal antecedido da preposição *de* pode exprimir obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o fato, como em “*Tenho de fazer os exercícios*” e “*Havemos de comprar livros*”. Logo, em “*tiveram de ser aceitos*”, há algo a mais do que um trabalho com a voz passiva. É possível supor uma espécie de modalização que oscila do epistêmico para o deôntico. Epistêmico, porque a voz passiva seria uma forma de afirmar: “Esses alunos *tiveram de ser aceitos* por eles”, uma vez que o enfoque está no ser que recebe a ação e pode ensejar uma forma de entender, que decorre do produtor do enunciado. Deôntico, talvez, em “Eles *tiveram de aceitar* os alunos”, com relação ao plano da narrativa, em que *Eles* representa personagens que se colocam nesse plano da obrigação, mediante a manipulação do produtor do texto narrado; por isso, talvez, do narrador ou de outra personagem.

Ou seja, a mudança da voz ativa para a voz passiva pode estabelecer diferentes planos na narrativa, e diferentes formas de modalização. A gramática tradicional não traz subsídios para levar o aluno a refletir sobre tais estatutos. Ainda com relação à flexão verbal,

considere-se a diferença entre “O proprietário vendera somente as casas de esquina” e “O proprietário havia vendido somente as casas de esquina”. A diferença entre o pretérito-mais-que-perfeito simples e composto somente terá sentido se, em determinado gênero, o uso de um ou de outro puder causar impacto positivo ao texto: por exemplo, deixar a impressão de que o escritor sabe usar o pretérito-mais-que-perfeito, uma raridade hoje em dia. Além do mais, no tempo composto, a mobilidade do advérbio *somente* gera sentidos alternativos: “O proprietário somente havia vendido as casas de esquina”, “O proprietário havia vendido somente as casas de esquina” e “O proprietário havia somente vendido as casas de esquina”, construções que podem gerar diferentes desdobramentos do enunciado, como “O proprietário havia somente vendido as casas de esquina, mas não comprado os sobrados”.

Mais do que explicar que a diferença entre *vendera* e *havia vendido* pode estabelecer-se entre formal e informal, seria talvez importante explicar a noção de que “um fato está vagamente situado no passado com relação a outro fato passado”, assumindo-se que isso tenha lá sua relevância e uso efetivo. Será que isso ocorre mesmo no português brasileiro, e na língua escrita? Observe-se o trecho a seguir, adaptado para este capítulo:

Fulano, 51 anos de idade, comprou de Cicrano, 57 anos de idade, um carro, pelo qual se comprometeu a pagar, mediante um cheque datado de 22/07/2019, o valor de vinte mil reais. Porém, Fulano entrou em contato com Cicrano, para requerer que o cheque não fosse depositado, uma vez que precisaria de mais tempo para arrumar o

valor necessário para cobrir o salto necessário. Duas semanas depois, Cicrano depositou em sua conta-corrente o cheque, o qual foi devolvido por falta de fundos. Cicrano compareceu à residência de Fulano, com o intuito de desfazer o negócio. Fulano informou, entretanto, que isso não seria possível, pois *havia vendido* o veículo e *transferido* a um terceiro. Após essa informação ter sido confirmada pelo órgão público competente, Cicrano procurou a Defensoria Pública, porque não tinha condições de contratar um advogado particular, e informou que desejava obter o valor da venda do veículo com toda a brevidade possível (Adaptado de CEBRASPE, 2017, s.p.).

Um exercício de reescrita, seguindo as orientações da gramática tradicional, conduziria o professor a explicar que o pretérito mais-que-perfeito indicaria um tempo passado com relação a outro passado. Algo como

“o pretérito mais-que-perfeito do indicativo é um tempo verbal empregado para indicar uma ação passada que ocorreu antes de outra, também no passado. Ele é geralmente utilizado em situações formais ou em textos literários.” Exemplos de frases: Diogo falara de seus pais. Dora bebera uma bebida muito forte. Falou como se fora comum. Além disso, em sua forma composta, o pretérito mais-que-perfeito pode ser usado para falar de uma ação situada de forma incerta no passado, por exemplo: Ela já tinha falado isso antes (DIANA, 2020, s.p.).

Talvez a tentativa de explicar a diferença entre o pretérito mais-que-perfeito simples e composto em narrativas possa ser difícil, uma vez que, tanto na fala quanto na escrita, o uso do tempo não é recorrente. Por outro lado, é possível avaliar que o fato de Cicrano ter

querido desfazer o negócio e ainda Fulano ter informado “que *havia vendido* o veículo e *transferido*” são indícios que decorrem não só dos itens lexicais *vendido* e *transferido*, mas também de uma informação anterior às ações de Cicrano no sentido de desfazer a venda, ação, neste caso, indicada no pretérito mais-que-perfeito, como é possível verificar nas seguintes expressões: “essa informação ter sido confirmada pelo órgão público competente” e “o valor da venda do veículo”. Ou seja, o tempo verbal pode indicar que os processos de retomada são sólidos o suficiente para certas nominalizações e expressões resumitivas. Essa abertura para reflexões mais amplas pode gerar processos criativos.

Criatividade e livros didáticos: Qual é a história?

Franchi (1991) traz importantes reflexões sobre o termo *criatividade*. Para o autor, “é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles. Foi nesse tipo de discurso que me obriguei, quando ainda professor, a repensar a criatividade.” (FRANCHI, 1991, p. 11). Por se constituir no diálogo, a criatividade não é um ato isolado, uma vez que se desenvolve no diálogo, flui no e do próprio discurso, com aceitações e contradições. E que, embora se realize, conforme o autor, “no sujeito, é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos” (FRANCHI, 1991, p. 12).

O que fica mais latente sobre a criatividade, para este capítulo, está em trechos específicos da fala de Franchi:

Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos. Não tem, enquanto processo, um domínio privilegiado: está nas artes, nas ciências, nas várias formas de representação e organização das experiências, na seleção dos materiais ou dos instrumentos adequados ao trabalho e aos propósitos que lhe atribuímos (FRANCHI, 1991, p. 12).

Para propor reflexão sobre como ensinar o funcionamento dos elementos linguísticos em uma crônica, parece pertinente, primeiramente, considerar a noção de frase e a relação do sintagma nominal para marcar as relações de concordância verbal, por exemplo. O objetivo seria demonstrar ao aluno que o sintagma nominal relaciona-se com o verbo de forma estratégica, quando se tem em mira a observação de como o escritor organizou seu texto.

A crônica “Piscina”, de Fernando Sabino, pode motivar o professor a lidar com a consciência reflexiva dos alunos a respeito do projeto de escrita do autor. Uma pergunta aqui se faz necessária: O professor poderia, realmente, preparar sua aula sem considerar o perfil de sua escola e o perfil de seus alunos, ao selecionar este texto para uma aula de leitura? Ou melhor, o professor exporia sua linha metodológica sem considerar objetivos delimitados? Observe-se a crônica:

Piscina

Era uma esplêndida residência na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos **se alastrando** pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, **à espreita, silenciosa como um bicho**. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura **se esgueirava**, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco **sumia-se** pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistia a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte **vendeu** a casa (SABINO, 1976, s.p.).

Tanto a leitura quanto a interação oral-dialogada geram ou podem gerar hipóteses ou mesmo conclusões. Ou ainda, a interação impõe ou pode impor, sugere ou

pode sugerir etc., ou mesmo nada disso se apresenta, ou tudo isso se camufla. Essa aparente instabilidade é decorrente do que Bakhtin (2003) anuncia como “atitude responsiva”. Uma vez que é no diálogo que se estabelecem os sentidos, é preciso considerar se os alunos da escola em que o professor trabalha são moradores de uma favela ou moradores de um bairro de classe média alta; se os alunos são do Ensino Fundamental I ou II ou então do Ensino Médio; se os alunos forem do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, e assim por diante. Então, a realidade da escola vai gerenciar o tratamento que o professor dará à interpretação da crônica.

O professor pode querer trabalhar, por exemplo, a metáfora presente em “se alastrando, à espreita, silenciosa como um bicho, se esgueirava”. Enfocar somente os chamados recursos expressivos de uma crônica, ou enfocar o processo de formação do fenômeno da metáfora em uma crônica, seria suficiente para a proposta de aula? São as condições da produção do discurso que geram as interpretações. Então, qual seria a experiência manifesta de cada aluno a ser considerada? Como desenvolver o processo criativo de cada ato comunicativo, na organização e reorganização que cada interação enreda, a partir de uma aula sobre esta crônica?

Franchi (1991) fala em “opções”. Esta palavra é emblemática para pensar no processo criativo a ser ensinado ao aluno. Talvez fosse melhor falar em propor ao aluno que ele tenha consciência de quais seriam as “opções” para um processo de leitura, tanto naquele em que o aluno quer se comportar como apenas um destinatário do ponto de vista do professor, quanto naquele em que o aluno quer se comportar como atuante.

Neste último caso, as remissões, os lapsos, a falta de entendimento etc. “batem ponto” no funcionamento da língua (ou linguagem), e isso deveria ser natural, na medida em que o aluno desenvolvesse a habilidade de leitura nos anos escolares, pois tais estratégias enredam constructo social da língua, em particular da escrita.

Assim, para Franchi (1991), termos como *opção* enredam, inclusive, opções tranquilas com relação ao tema e ao desenvolvimento do tema, mas também contradição, e surgimento do risco, derivado de um estranhamento por parte do professor ou do aluno. Uma vez que a leitura está sujeita a um projeto de leitura, é de esperar que se trate de atividade sujeita a regras, restrições, rejeições, apropriação do sistema linguístico, reconstrução de ideias etc. São os movimentos interativos igualmente importantes para o espaço da leitura. E isso, muitas vezes, não é conduzido pelo material didático.

Segundo Franchi (1991, p. 12), “cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso”. E as regras da linguagem, por terem um fundamento funcional, “podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente ‘catalogados’ ou ‘codificados’” (FRANCHI, 1991, p. 12).

Esse autor observa que a

teoria da gramática tem que estar, assim, atenta a essa característica aparentemente paradoxal dos processos linguísticos. Eles parecem singulares e únicos, em cada ato de fala, não somente enquanto evento particular, mas enquanto fonte de inovação e de criação de um ponto de

vista. Mas não são convencionais, no sentido de que não se convencionam a cada momento sua "gramática": também é um fato que se seguem regras. Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso: é desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras da linguagem. Nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação (FRANCHI, 1991, p. 12).

Seria de esperar que aqui ainda fosse enfatizado o termo *criatividade*, para Franchi (1991, p. 12), como “um atributo do comportamento verbal que não seja a fala do gramofone e do papagaio.” Todo falante sabe, em menor ou maior grau, que as expressões que seleciona podem compor múltiplas formas, que podem não ser nada lineares, de entendimento por parte do leitor.

Rezende (2008) explica que a parafraseagem e a ambiguidade são inerentes à linguagem humana. Na crônica “Piscina”, há trechos que são verdadeiras ilustrações desses fenômenos, que são decorrentes não só de um projeto de dizer, de uma calculada e meticulosa ação de criatividade de Fernando Sabino, mas também de demonstração de moveções sentidos. Quanto a isso, é possível buscar explicação em Rezende (2008). Para a autora:

Ninguém pode negar, e isto também se encontra nas diretrizes curriculares, que o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a fala quanto a escrita, tanto a redação quanto a leitura. O ensino da gramática

deve ficar subordinado a este objetivo maior e ele será tanto mais fecundo quanto mais servir a este grande objetivo. É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada (REZENDE, 2008, p. 96).

A autora explica que a atividade epilinguística decorre de “representação, referenciação e equilíbrio”, e que decorre também de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores, sustentados “por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambiguação” (REZENDE, 2008, p. 97). Para a autora, a parafrase ocorre “quando fazemos mudanças sutis de expressão”, quando “falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa”; ou seja, trata-se da “sutileza de expressão”, e “não o significado estável, mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica” (REZENDE, 2008, p. 97).

A ambiguidade, para a autora, significa que “todos os enunciados de uma língua são ambíguos; daí a linguagem ser um trabalho de equilíbrio” (REZENDE, 2008, p. 97), de uma indeterminação fundamental da linguagem. Ainda segundo a autora,

todos os pontos estáveis de significados e valores são âncoras para que a atividade de parafrase e desambiguação aconteça. Um mesmo sujeito pode fazer uma leitura de uma expressão linguística de um certo modo e daí a instantes fazê-la de modo diferente. Nos dois momentos, a atividade epilinguística, que é uma desambiguação (geralmente não consciente e automatizada), sustentou tal trabalho (REZENDE, 2008, p. 98).

Nesse circuito, a criatividade poderia ser considerada relevante, uma vez que os sentidos estão confinados aos eventos dos quais decorrem os textos. Considere-se o recorte “Pena que a favela, com seus barracos grotescos *se alastrando* pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem”, retirado da crônica “Piscina”. O verbo *alastrar-se*, por ser pronominal, indefine a personagem, que, por sua vez, já é bem indefinida, embora simbolize traços gerais que são postos na crônica de modo pejorativo. Logo, além do item lexical, há a pronominalidade na esteira da indefinição, que separa o humano do não humano, na perspectiva de dada classe social, assim posto pelo “narrador”. A flexão em terceira pessoa carrega bem mais sentidos do que a gramática normativa pode indicar. E as possíveis leituras podem acionar parafrases e ambiguidades seletivas, a partir de pontos de vista e histórias distintas. E os livros didáticos não vinculam essas relações na discussão sobre o papel do verbo em um texto.

Talvez uma conclusão: reflexão sobre o funcionamento da língua

Nos livros didáticos atuais, a abordagem dos elementos gramaticais está distante dos entendimentos aqui apresentados. Descola-se do processo de interpretação do texto, que tem sido indicado para a pauta de ensino do funcionamento dos elementos linguísticos. E isso na própria BNCC. Boa parte dos livros didáticos não relaciona, para os alunos, de forma clara, processos de leitura e produção do texto com o entendimento de que o conhecimento da estrutura da língua pode auxiliar nos processos de interpretação.

Aqui, neste capítulo, aposta-se em um caminho de relacionar o texto com seus elementos linguísticos. Basicamente, está na pauta a proposta de lidar com a metalinguagem e com o exercício epilinguístico de tal forma que o aluno possa tecer estratégias de leitura e de escrita. No entanto, para obter-se esse patamar, é preciso primeiramente considerar o que Geraldi (2015) explica: no ensino, continua a mesma prática da abordagem da gramática pela gramática, e ainda entra em cena o ensino do gênero pelo gênero.

Por exemplo, considere-se a crônica “Piscina”. Considere-se a metáfora promovida em *alastrar-se*, que requisita, a princípio, planos de leitura diferentes. Essa constatação pode estar embasada no perfil mesmo de uma crônica. Se os alunos souberem que o gênero traz, em sua essência, esse fundo crítico, seja lá quais forem o autor e o tema, também saberão que a crônica sempre convidará o leitor ao questionamento.

Em “Piscina”, de Fernando Sabino, movimenta-se essa reflexão, e isso já seria um conhecimento de mundo a ser “acumulado pelos alunos”, de forma bem substancial, e já no nível Fundamental. Nesse requisito básico, a tradição da gramática normativa deveria estar confinada aos objetivos claros, suficientes, no âmbito da escola, de promover um leitor desconfiado, criativo, que saiba lidar com as opções que os outros lhe dão e com as opções que eles (os alunos) pretendem, podem e devem criar.

Pode ser importante, para uma aproximação mais efetiva com a escrita, entender que os alunos, assim como os demais seres humanos adultos, precisam se aproximar da intencionalidade. Seria uma obrigação social no escopo da escola inculcar essa necessidade de aproximação?

Provavelmente. As opções de lidar com a escrita dependem da escola, na quase totalidade dos casos de formação dos alunos. Torna-se central, então, relacionar o uso de terminologia gramatical com a reflexão sobre o uso dos fenômenos nominados; relacionar contrastes, opções, relevâncias, periféricos, efeitos de sentidos. E a crônica é um gênero democrático, livre e extremamente instigante para o aluno praticar suas opções.

Então, o que é central decorre de uma maneira de encarar a criatividade como a possibilidade de o aluno ser mais ativo e entender que pode ter seu estilo e que pode ser mais livre ou menos livre para expressar-se, a depender do gênero, da posição social dele diante do gênero etc. Mas, isso, os alunos, de certa forma, já sabem. Precisam saber lidar com o conteúdo sobre a estrutura da língua e a relação com os usos possíveis. Seria o caso de a escola ampliar o domínio da língua, mas com um olhar mais detido na escrita, mais detido no processo criador que fica adormecido nos alunos.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

CEBRASPE – CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS. *Prova Escrita Específica P2*. 2017. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/DPE_AC_17_DEFENSOR/arquivos/PROVA_ESCRITA_ESPECIFICA_P2.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Para viver juntos: português, 6º ano: anos finais: Ensino Fundamental*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

COSTA, C. L.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B.; PRADO, M. *Para viver juntos: português, 7º ano: anos finais: Ensino Fundamental*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DIANA, D. Pretérito Mais-que-perfeito. *Toda Matéria*. 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/preterito-mais-que-perfeito/>. Acesso em: 24 out. 2021.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (SE); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1991.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Capoeira: Revista de Humanidades e Letras*, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015. Disponível em: <https://www.capoeirahumanidadeseletras.com.br/ojs-2.4.5/index.php/capoeira/article/view/40/44>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica, Goiânia*, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda, da primeira à última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 95-108, 2008.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos* (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada), v. 1, n. 1, p. 4-15, 1966.

SABINO, F. Piscina. In: SABINO, F. *A mulher do vizinho*. Rio: Nova Fronteira, 1976.

Capítulo 2

O sistema pronominal do português brasileiro: reflexões linguísticas e propostas aplicáveis aos anos finais do Ensino Fundamental

Clarice Cristina Corbari
Renan Paulo Bini

À guisa de introdução: uma mirada aos pronomes pessoais para além da abordagem tradicional

De modo geral, no ensino de Língua Portuguesa (LP), abordam-se os pronomes pessoais pelo viés da gramática tradicional (GT), com conceitos e usos que refletem a norma-padrão e desconsideram os usos efetivos dos falantes. Os manuais gramaticais e livros didáticos usualmente apresentam os pronomes como representantes ou meros substitutos de elementos nominais e ignoram suas funções semânticas e pragmáticas. Além disso, esses materiais não reconhecem formas pronominais de uso já consagrado pelos falantes no quadro pronominal do português brasileiro (PB), como é o caso de *você* e *a gente*, formas derivantes de expressões nominais que, por um processo de gramaticalização, assumiram função pronominal².

² Esses usos já estão amplamente documentados pelas pesquisas sociolinguísticas e pelos estudos descritivos do PB, como exemplificam os trabalhos de Duarte (1993), Faraco (1996), Lopes (1998; 1999; 2007; 2008), Neves (2002), Omena (2003), Ilari (2010), entre muitos.

Os pronomes pessoais, conforme Ilari *et al.* (2002), constituem a parte nuclear da classe de palavras, e essa classe se situa no cruzamento de várias funções, que são compartilhadas por outras classes. A representação da categoria *pessoa*, segundo Fiorin (1996), é associada diretamente aos pronomes pessoais retos e oblíquos, mas também é expressa em outros dois conjuntos de morfemas: os pronomes possessivos e as desinências número-pessoais dos verbos. Para o pesquisador, “os pronomes pessoais exprimem a pessoa pura e simplesmente. Os retos exprimem a pessoa em função subjetiva e os oblíquos em função complemento” (FIORIN, 1996, p. 61).

Pelo fato de não terem um conteúdo descritivo próprio, os pronomes assumem uma referência no uso, o que, segundo Neves (2002), reflete-se em suas duas principais funções: a interacional, em que os pronomes apontam para elementos ou traços específicos da situação de fala, e a textual, em que os pronomes retomam determinadas passagens do mesmo texto. Ilari *et al.* (2002) descrevem da seguinte forma essas grandes funções dos pronomes pessoais:

- 1) representar na sentença os papéis do discurso (é a função que remete à situação de fala e que, segundo o quadro teórico adotado, tem sido chamada de dêitica ou exofórica);
- 2) garantir a continuidade do texto, remetendo reiteradamente aos mesmos argumentos (é função que remete ao próprio texto, genericamente chamada endofórica, sendo a anáfora sua representação por excelência) (ILARI *et al.*, 2002, p. 75).

A propriedade dos pronomes pessoais de assumir referência no uso concede-lhe um caráter ambíguo. Isso possibilita que o pronome seja mobilizado pelo produtor do texto com diferentes funções semânticas e com propósitos argumentativos inerentes a cada contexto e enunciação. Um exemplo é o que mostram Bini e Sella (2019) e Bini (2021) com relação à primeira pessoa do discurso. Nota-se, portanto, a importância de considerar elementos pragmáticos para o entendimento das pessoas do discurso em cada contexto. No caso especificamente do *nós*, os elementos dêiticos de identificação, tempo e espaço, que extrapolam o nível linguístico, podem ser essenciais para identificar a inclusividade ou exclusividade da primeira pessoa do plural, que irá envolver uma ou todas as outras pessoas do discurso, dependendo da intencionalidade de cada produtor em diferentes contextos.

No contexto de ensino de LP, tais perspectivas não vêm sendo consideradas. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), o direcionamento em relação à abordagem do sistema pronominal restringe-se à percepção da mobilização dos pronomes do caso reto e oblíquos como mecanismos de progressão temática, e não considera que esses elementos linguísticos, em determinados contextos, têm funções semânticas distintas e podem ser explorados como estratégias argumentativas.

A existência de lacunas ainda a superar justifica que pensemos em novos cenários de abordagem dos pronomes no ensino de LP. Uma possibilidade é a proposta de ensino que considere não só as perspectivas tradicional, sociolinguística e funcionalista sobre os

pronomes pessoais, mas também a perspectiva pragmática. Portanto, neste capítulo, após uma breve discussão teórica sobre a categoria *pessoa* e sobre os níveis de referencialidade dos pronomes, apresentamos algumas possibilidades de abordagem dos pronomes pessoais nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), com vista a avançar no ensino dos pronomes para além das categorias metalinguísticas, presentes nos livros didáticos e nas gramáticas prescritivas. Para isso, propomos ampliar a reflexão epilinguística dos vocábulos da língua em uso que assumem a função de pronomes pessoais e explorar as estratégias argumentativas que envolvem esses recursos linguísticos, o que pode auxiliar tanto na leitura quanto na produção textual do aluno.

A categoria dos pronomes pessoais: as duas pessoas do discurso e a não pessoa

Ao desenvolver o estudo *Structure des relations de personne dans le verbe*³, Benveniste constatou dois fatos sobre as línguas modernas que pareceriam triviais, mas que merecem destaque: 1) entre as classes gramaticais clássicas, apenas duas são sujeitas a manifestar a categoria *pessoa* (o verbo e o pronome); e 2) a aparente uniformidade da classificação das três pessoas verbais é muito mais complexa que a estratificada em primeira, segunda e terceira pessoa.

³ Para o desenvolvimento deste capítulo, consultamos a tradução brasileira do texto, que foi publicada em *Problemas de lingüística geral I* (BENVENISTE, 1995).

Sobre a noção de pessoa gramatical, ou pessoa do discurso⁴, Lopes (1998, [s.p.]) afirma que essa categoria está intimamente ligada às questões pragmáticas, pois designa “um elemento do universo discursivo que pressupõe, por sua vez, uma interação dialógica entre o falante – aquele que enuncia – e o ouvinte – a quem se dirige o enunciado”. E é nesse eixo falante-ouvinte que se estabelecem, a rigor, os pronomes pessoais: a primeira pessoa, *eu/nós*, e a segunda pessoa, *tu/vós* (e suas respectivas formas do caso oblíquo). A terceira pessoa do discurso é considerada não pessoa, por se encontrar fora desse eixo.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1975), no latim, a par do sistema dos pronomes pessoais do eixo falante-ouvinte, havia um sistema demonstrativo, em que os elementos exteriores ao falante ou ao ouvinte (ditos de terceira pessoa) eram indicados por sua posição em referência a um ou outro. No português, mais especificamente na fase românica, “[...] o sistema de pronomes pessoais se ampliou com a emergência de uma série de terceira pessoa. O processo geral foi reservar para essa função um dos pronomes demonstrativos, esvaziado da sua significação dêitica. Ao pronome *ille* coube [...] esse novo papel” (CÂMARA JR., 1975, p. 94). Surge, então, o subsistema de terceira pessoa, cujos pronomes se flexionam em gênero e

⁴ Conforme Neves (2018, p. 463), “o termo *pessoa do discurso* não implica que se trate de uma pessoa humana, ele apenas denomina os três tipos de referência discursiva: 1ª: aquela que produz a fala (enquanto fala de si mesma); 2ª: aquela a quem se dirige a fala; 3ª: aquela que é o tema da fala (ou seja, *de que se fala*)”.

número – *ele, ela, eles, elas* –, o que não ocorre com os pronomes de primeira e segunda pessoas⁵.

Decorre dessa explicação que é equivocada a definição de pronome como termo que substitui o substantivo e representa três pessoas do discurso, como é comum encontrar em gramáticas e livros didáticos de português. Segundo Benveniste (1995, p. 277-278), “[...] a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos *eu, tu, ele*, abole justamente a noção de ‘pessoa’. Esta é própria somente de *eu/tu*, e falta em *ele*”. Para esse linguista, os pronomes *eu* e *tu* pertencem unicamente à realidade de discurso – aquele que enuncia e aquele que é alocutado na instância discursiva –, de forma que esses pronomes são pertencentes à linguagem, isto é, estão no campo da enunciação, do discurso, e não compõem uma classe de referência. A terceira pessoa, por sua vez, tanto por sua forma quanto por sua natureza, serve para substituir os elementos materiais dos enunciados, ou se revezam com eles; compõem, portanto, uma classe de referência “objetiva”. Dessa forma, parafraseando Ilari e Basso (2014), os pronomes de primeira e segunda pessoas são aqueles que verdadeiramente se referem às pessoas do discurso, pois, na interação, apenas os papéis de locutor e interlocutor alternam entre si.

Para Benveniste (1995), é nessa interlocução, localizada compulsoriamente no eixo falante-ouvinte, que o sujeito se constitui:

⁵ Os pronomes *eu* e *tu* têm correspondentes no plural; porém, *nós* e *vós* não se formam pelo processo de flexão, ou seja, por meio de acréscimo da desinência -s.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. [...] A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego o *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Sobre essa categorização dos pronomes, Lopes (2007, p. 108) destaca que “as formas de primeira e segunda pessoas teriam maior dimensão pragmática, no sentido de serem os verdadeiros vocábulos dêiticos situacionais. As formas de terceira pessoa são, em geral, menos situacionais e mais textuais, ou seja, anafóricos”, e compartilham com os nomes o traço neutro para pessoa. Para essa autora, “os nomes têm essencialmente, no plano semântico, um caráter representativo ou simbólico, ao passo que os pronomes se caracterizam como formas indicativas que situam os seres ou/coisas no mundo bio-social” (LOPES, 2007, p. 108).

Nesse cenário, segundo Manetti (2015), pode-se refletir sobre o pronome *nós*. As relações que se aplicam às formas de pronomes pessoais no singular permanecem as mesmas se transferidas para o plural? Considerando a perspectiva de Benveniste (1995, p. 255), poderia parecer que todas as relações propostas entre as três formas do singular permaneceriam paralelas, caso transpostas para o plural. No entanto, “nos pronomes pessoais, a

passagem do singular para o plural não implica apenas uma pluralização”. Benveniste (1995, p. 257) notou, por exemplo, que “o plural exclusivo (eu + eles) consiste em uma junção das duas formas que se opõem como pessoal e não pessoal em virtude da correlação de pessoa”.

Além disso, para o autor, a “distinção ordinária de singular e de plural deve ser se não substituída ao menos interpretada, na ordem da pessoa, por uma distinção entre *pessoa estrita* (= singular) e *pessoa amplificada* (= plural). Só a ‘terceira pessoa’, sendo não-pessoa, admite um verdadeiro plural” (BENVENISTE, 1995, p. 257). Diante dessa constatação de Benveniste, neste capítulo, concordamos com a perspectiva de Manetti (2015), de que a manipulação das pessoas gramaticais pode ser considerada um recurso linguístico que o produtor do texto pode utilizar com propósitos argumentativos, de acordo com suas intencionalidades.

Nas gramáticas de LP em geral, não há distinção entre pessoa do discurso e não pessoa, como se pode verificar, por exemplo, em Cunha e Cintra (2006) – que, no entanto, destacam a propriedade do pronome na terceira pessoa de representar forma nominal anteriormente expressa – e em Rocha Lima (2011). Bechara, por outro lado, reconhece a característica de não pessoa: “Os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não *eu*, não *tu*), considerada, pela tradição, a 3.^a pessoa” (BECHARA, 2009, p. 164).

Destacamos, aqui, um caso interessante de forma nominal que, por um processo de gramaticalização, passou a operar como índice de pessoa, embora muitos compêndios gramaticais e livros didáticos ainda o

apresentem como um pronome de tratamento⁶: o pronome *você*, originalmente um pronome de tratamento (*Vossa Mercê*). Sua origem está assentada em convenções para o tratamento social, a que Câmara Jr. (1975, p. 96) chama de “[...] interferência de tratamento social na estrutura dos pronomes pessoais”. Segundo esse autor, o *você* surgiu de uma praxe, no latim, de “[...] encarar no ouvinte sua eminência ou majestade social e tomar essa qualidade de *status* como alvo da comunicação” (CÂMARA JR., 1975, p. 96), mantendo-se o verbo conjugado na terceira pessoa do singular.

De acordo com Menon (1995), a evolução do sistema de representação da segunda pessoa do discurso apresentou modificações que começaram pela forma plural (*vós* por *vocês*) e posteriormente atingiram a forma singular (*tu* por *você*), em que o *você* assumiu, ao longo do tempo, a função de pronome pessoal. Contudo, há resistência de algumas gramáticas – e, por extensão, dos livros didáticos – em reconhecer o estatuto de pronome pessoal e, ainda mais, de segunda pessoa, e não de terceira pessoa. Bechara (2009, p. 165), por exemplo, apresenta o *ocê(s)*, o *Senhor* e a *Senhora* como “[...] formas substantivas de tratamento indireto de 2.^a pessoa que levam o verbo para a 3.^a pessoa”, ou, ainda, como “formas pronominais de tratamento”, e não inclui as formas inovadoras no paradigma dos pronomes pessoais do português. Já Rocha Lima (2011, p. 386) apresenta o *você* como pronome pessoal e afirma que ele “pertence realmente à 2.^a pessoa, isto é, àquela com quem se fala,

⁶ Sobre isso, veja-se, por exemplo, a análise de livro didático em Corbari, Pimentel e Baumgartner (2017).

posto que o verbo com ele concorde na forma de 3ª pessoa". Assim, se considerarmos o eixo falante-ouvinte, não é possível mantermos a condição de terceira pessoa para o *você*, haja vista sua utilização relacionada à "pessoa com quem se fala"; isto é, embora seu comportamento gramatical seja o de um pronome de terceira pessoa, no plano discursivo, trata-se de pronome de segunda pessoa, o que explica o uso de formas como *te* e *teu* no mesmo enunciado em que se usa o *você*, fenômeno que Lopes (2008) chama de sincretismo entre os paradigmas das duas pessoas do discurso.

Outro caso é o uso de *a gente* com valor pronominal, em alternância com o *nós*, que também é reconhecido apenas por algumas gramáticas de cunho mais descritivo, embora essa informação seja, muitas vezes, apresentada sob o título de "notas" ou "observações". Azeredo (2014), por exemplo, considera, em sua classificação das pessoas do discurso, as formas inovadoras *a gente*, como primeira pessoa do plural, isto é, "o conjunto de indivíduos em que o *eu* se inclui" (AZEREDO, 2014, p. 175), e *você(s)*, como segunda pessoa (plural e singular), ou seja, "o indivíduo ou indivíduos a que o *eu* se dirige" (AZEREDO, 2014, p. 175). Segundo esse gramático, os brasileiros empregam a forma *a gente* especialmente na língua falada semiformal e informal, seja com um valor genérico/indeterminado (como em *a gente não sabe*), seja para referência dêitica situacionalmente identificada. Já Bechara (2009), embora reconheça o caráter pronominal de *a gente*, não o inclui no quadro dos pronomes; além disso, trata a expressão como formada de unidades separadas (artigo + substantivo), ou seja, como um sintagma nominal, desconsiderando seu processo de gramaticalização. No entanto, Lucchesi (2009,

p. 457) afirma que, atualmente, “como resultado do processo de gramaticalização, a consciência dessa estrutura sintagmática original já se perdeu para a maioria dos brasileiros, sendo comum entre os estudantes do ensino fundamental e médio o ‘erro’ de se grafar a expressão como uma única lexia: *agente*”.

Feitos esses apontamentos, na próxima seção, discutiremos os níveis de referencialidade dos pronomes, com foco nas formas de primeira pessoa do plural, embora as observações possam, em maior ou menor grau, ser estendidas a outras formas pronominais. Acreditamos que essas noções deveriam ser consideradas na abordagem do conteúdo “pronomes pessoais” no ensino de LP, com vista a superar a abordagem mais alinhada à perspectiva tradicional.

Níveis de referencialidade das formas pronominais

A referencialidade dos pronomes pessoais, segundo Benveniste (1995), é dêitica e está ligada a três instâncias discursivas: *pessoa*, classe elementar centrada na oposição *eu/tu-ele*; *tempo*, que se organiza no discurso e está ligado ao exercício da fala – por exemplo, o *eu* é falante no presente, em seu turno de fala –; e *espaço*, constituído a partir de coordenadas espaciais centradas no *eu*.

Na perspectiva da Pragmática, conforme Fiorin (1996, p. 42), “como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo o tempo organizam-se em torno do ‘sujeito’, tomado como ponto de referência. Assim, o espaço e o tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia”. Nota-se que, a partir desses elementos, organizam-se as relações

espaciais e temporais e que a referencialidade do *tu/você* é centrada na alocação em relação ao *eu*, em um tempo, espaço e contexto de enunciação específico.

Na LP, certos pronomes, tais como *tu, você, nós* e *a gente*, são utilizados tanto para referência específica quanto para referência genérica⁷. O primeiro caso é caracterizado pela diretividade com que o falante se refere a seu interlocutor, o que implica um referente conhecido e definido no contexto conversacional. A referência genérica, por sua vez, não está dirigida especificamente a um interlocutor, mas carrega um sentido mais geral e abrangente, o que permite que os pronomes sejam frequentemente usados em exemplificações que ajudam a sustentar uma argumentação, por exemplo. No caso da referência genérica, é importante observar que a indeterminação se opera por meio de recursos que exprimem generalização, e sua abrangência pode atingir uma das pessoas do discurso, ou ambas, mas é obrigatório o envolvimento da não pessoa.

Sobre a primeira pessoa do plural, Lucchesi (2009) afirma:

O uso do pronome de 1ª pessoa do plural no português abarca vários níveis de referencialidade, desde o seu

⁷ Podemos cogitar que o pronome *eu* também possa ser utilizado com sentido genérico. Por exemplo, neste trecho de uma entrevista de um cafeicultor a uma revista especializada no segmento da cafeicultura, o *eu* pode se referir tanto ao entrevistado como indivíduo quanto a qualquer cafeicultor médio: “Existem sitiantes que, quando seus filhos voltam da escola, vão colher café, *se eu fizer isso vou preso*. Os pequenos produtores têm menos exigências trabalhistas e ambientais. O custo ambiental é alto para os médios” (HAFERS, 2010, p. 7, destaque nosso).

significado básico, que compreende o falante, o(s) ouvinte(s) e/ou outrem, até seu significado mais genérico, como índice de indeterminação do sujeito, passando pela possibilidade de referência ao próprio falante, exclusivamente, no que as gramáticas normativas designam 'plural de modéstia' (LUCCHESI, 2009, p. 460).

De forma mais detalhada, Lucchesi (2009) propõe as seguintes categorias para a interpretação de *nós* e *a gente*:

(i)eu + (você(s)) + (ele(s)) [+específico]: nesta categoria, temos “o significado básico do pronome, em que o referente é composto por pessoas totalmente especificadas, em um espectro que inclui sempre o falante, ora acompanhado pelo(s) ouvinte(s), ora acompanhado por outra(s) pessoa(s), ora por ambos” (LUCCHESI, 2009, p. 460);

(ii)eu [+/- específico]: nesta categoria, o pronome é usado “para se referir apenas a si mesmo”, embora o autor alerte que, “nesse caso, a fronteira entre uma referência mais genérica, abrangendo o grupo a que o falante pertence é, muitas vezes, fugidia” (LUCCHESI, 2009, p. 460), pois é difícil detectar se o falante está se referindo à primeira pessoa do singular ou do plural;

(iii)indeterminação circunscrita [-específico]: neste caso, trata-se de “referência genérica circunscrita ao grupo/comunidade do falante” (LUCCHESI, 2009, p. 460);

(iv)indeterminação universal [-específico]: nesta categoria, a referência é totalmente genérica, “em que o escopo da referência contempla qualquer ser humano” (LUCCHESI, 2009, p. 460).

Lopes (1998) entende que a gramática normativa comete um equívoco com relação à noção de pessoa dos pronomes pessoais em função de sujeito gramatical, pois

considera o pronome *nós* como mero plural de *eu*, sem discutir seu uso mais abrangente e genérico de um *eu* ampliado. Para a autora, em sua origem, a noção de pessoa está intimamente relacionada a condições pragmáticas, designando um elemento do universo do discurso que pressupõe, por sua vez, uma interação dialógica entre o falante – aquele que enuncia – e o ouvinte – a quem se dirige o enunciado.

Lopes e Rumeu (2006, p. 426) também observam que, no caso do *nós*, “é inconcebível a junção de elementos iguais (*eu+eu*), havendo, na verdade, várias possibilidades de compreensão: *eu+você*, *eu+ele*, *eu+vocês*, *eu+eles*, *eu+todos*”, embora devamos aqui lembrar que, conforme Lucchesi (2009), esse pronome também é usado para referir-se exclusivamente à pessoa do falante – o chamado “plural de modéstia”. Além disso, verifica-se que, na modalidade oral-dialogada, em contextos que envolvem relações de poder assimétricas, o pronome também é utilizado para referir-se exclusivamente aos interlocutores, como uma estratégia para modalizar o discurso. Vejam-se alguns exemplos: 1) “*Nós* faremos prova amanhã.” (dito pela professora aos alunos); 2) “*Nós* comeremos tudo!” (dito pelo pai ao filho); 3) “Como *nós* estamos hoje?” (dito pela médica ao paciente, em um consultório). O mesmo pode ser dito sobre “a forma cristalizada *a gente*, cuja referência conceptual é uma massa indeterminada de pessoas disseminadas na coletividade – com o *eu* necessariamente incluído” (LOPES; RUMEU, 2006, p. 426).

Screti (2015) observou que esse fenômeno também ocorre em outras línguas europeias contemporâneas. Seu estudo comparativo sobre o *nós* mostrou que esse

pronome pode compreender todos os outros pronomes pessoais, a saber: a) *eu + tu + ele + vós + eles*; b) *eu + tu + ele + vós*; c) *eu + tu + ele*; d) *eu + tu*; e) *eu + ele*; e d) *eu*.

Segundo Manetti (2015, p. 29), no pronome *nós*, “realiza-se uma particular junção entre o *eu* e o *não-eu*, traz como prova desta afirmação a diferenciação do pronome de primeira pessoa do plural em duas formas – o *nós inclusivo* e o *nós exclusivo* – que foi criada em várias línguas”⁸. Entende-se que o produtor do texto opta pela utilização do *nós inclusivo* quando inclui seus interlocutores como parte de seu grupo (*tu, vós*). Já o *nós exclusivo* é utilizado quando o produtor fala sobre si de modo a integrar objetos discursivos e não presentes na interação (*ele, ela, eles, elas*). Em uma sala de aula, por exemplo, um professor pode mobilizar ambos os recursos linguísticos, a depender de sua intencionalidade. Por meio do *nós inclusivo*, esse produtor hipotético poderia incluir todos os seus alunos, como em: “na próxima aula, *nós* leremos poesias de Manoel de Barros”; ou, a partir do *nós exclusivo*, poderia contemplar, especificamente, a equipe da escola, da qual os interlocutores não fazem parte, como em: “no final do semestre, *nós* teremos reunião de conselho de classe”.

De acordo com Screti (2015), a ambiguidade no pronome *nós* ocorre nas línguas europeias (*nous, noi, nos, nosaltres, we, wir, nosotros* etc.), mas não em línguas como o chinês, o malaio e o tagalo, em que é possível distinguir,

⁸ Tradução nossa. No original: “Nel pronome *noi* si realizza un particolare congiungimento tra l’io e il non-io, porta come prova di questa asserzione quella differenziazione del pronome di prima persona plurale in due forme – il *noi inclusivo* e il *noi esclusivo* – che si è creata in molte lingue” (MANETTI, 2015, p. 29).

no nível lexical, os pronomes *inclusivos* e *exclusivos*. Apesar da não existência de vocábulos distintos para indicar o *nós inclusivo* e o *nós exclusivo* em algumas línguas, como é o caso da LP, ambas as referências semânticas ocorrem por meio de um único vocábulo. Em relação à LP, Soares (2016) afirma que o uso do *nós* é muito complexo, uma vez que, ao usá-lo, o produtor do texto não fala somente em seu nome, mas também em nome de outros, que são ou não determinados no texto.

Uma vez que este capítulo pretende acenar para estratégias argumentativas relacionadas à mobilização de pronomes pessoais no PB, consideramos pesquisas que demonstram que a ambiguidade do *nós* pode ser explorada com propósitos argumentativos, como Screti (2015), Manetti (2015), Bini e Sella (2019) e Bini (2021). Contudo, entende-se que outros elementos linguísticos, além do *nós*, também materializam os sentidos argumentativos da primeira pessoa do plural. Assim, para os propósitos deste capítulo, consideramos que as reflexões encontradas sobre a argumentatividade do *nós* também são aplicáveis, por exemplo, aos verbos flexionados, aos possessivos e ao *a gente*, comum no PB, principalmente na modalidade oral-dialogada. Na seção a seguir, acenamos para algumas reflexões aplicáveis ao ensino, considerando especialmente os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Ensino de pronomes: orientações presentes na BNCC e possibilidades de encaminhamentos em sala de aula

A consulta à BNCC (BRASIL, 2017a) demonstra que a identificação da referencialidade dos pronomes pessoais e de suas respectivas funções semânticas, na disciplina de LP, é um conteúdo direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (habilidades EF35LP14, EF35LP08 e EF05LP06). Apesar de necessária, a reflexão sobre os pronomes pessoais, nessa fase, tem caráter introdutório e não contempla a complexidade e as potencialidades argumentativas do uso do sistema pronominal no PB.

Em relação ao ensino dos pronomes, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta a seguinte habilidade:

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (BRASIL, 2017a, p. 185).

Já o ensino da mobilização de mecanismos linguísticos com propósitos argumentativos é contemplado nas habilidades referidas nos descritores EF89LP06, EF89LP14 e EF89LP23, porém, sem a menção dos pronomes pessoais: “(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do

título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido” (BRASIL, 2017a, p. 177); “(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017a, p. 181); “(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017a, p. 185).

Propomos que o ensino dos pronomes, nos anos finais do Ensino Fundamental, contemple não só a progressão temática, mas também as seguintes etapas: 1) a reflexão sobre os níveis de referencialidade de formas linguísticas que assumem a função de pronomes pessoais no PB a partir da língua em uso; 2) a reflexão epilinguística sobre as funções semânticas dos pronomes pessoais; e 3) a mobilização desses elementos linguísticos com propósitos argumentativos. Nessa perspectiva, o Quadro 1 pode fornecer subsídio aos professores de LP para o ensino dos pronomes pessoais.

Quadro 1 – Proposta de ensino dos pronomes pessoais

Formas com função de pronomes pessoais no PB	Níveis de referencialidade e funções semânticas
EU	É aquele que fala: <i>eu</i> é quem diz <i>eu</i> . Pode representar a voz de um grupo (sentido ampliado).

VOCÊ/TU	É aquele com quem se fala, aquele a quem o <i>eu</i> diz <i>você/tu</i> , que, por esse fato, torna-se o interlocutor. Pode se referir ao interlocutor, a um grupo definido, particular ou genérico, a depender do contexto.
O SENHOR/A SENHORA	É aquele com quem se fala, em situações interativas que envolvam certa hierarquia social e, conseqüentemente, demandem maior grau de formalidade.
ELE/ELA	É o substituto pronominal de um grupo nominal, de que tira a referência, actante do enunciado, aquele de quem(m) o <i>eu</i> e o <i>tu</i> falam.
NÓS/A GENTE	Não é a multiplicação de objetos idênticos, mas a junção de um <i>eu</i> com um <i>não-eu</i> . Pode ser mobilizado nas formas <i>inclusiva</i> (<i>eu + interlocutores</i>) ou <i>exclusiva</i> (<i>eu + objetos discursivos</i>).
VOCÊS	Há o <i>vocês</i> plural de <i>você/tu</i> e o <i>vocês</i> em que ao <i>você/tu</i> se juntam <i>ele</i> ou <i>eles</i> (objetos discursivos).
ELES/ELAS	É a pluralização de <i>ele/ela</i> .

Fonte: Sintetização de preceitos da Pragmática, da Sociolinguística e Linguística Funcional

Há que se ressaltar que, ao apresentarmos o Quadro 1, não temos a intenção de propor a substituição do paradigma pronominal tradicional, mas apenas de fornecer subsídios para que professores de LP também demonstrem aos alunos

perspectivas consolidadas na literatura científica sobre os pronomes pessoais na língua em uso. Por meio do Quadro 1, é possível motivar a reflexão sobre a adequação de determinados vocábulos que assumem a função de pronomes pessoais a cada contexto (formalidade/informalidade; modalidade oral-dialogada/modalidade escrita), o processo constante de mudança da língua e a necessidade de observar níveis de referencialidade e funções semânticas dos pronomes no contexto enunciativo. Essa reflexão, portanto, só pode ser feita com os alunos tendo-se em mãos textos de diferentes gêneros textuais (orais e escritos), de diferentes níveis de formalidade.

Em um segundo momento, propomos a reflexão sobre o potencial argumentativo dos pronomes pessoais. Em Bini (2021), por exemplo, observa-se que, em discursos políticos e em textos publicitários, as formas *nós* e *a gente* são mobilizadas, nas funções *inclusiva* e *exclusiva*, com o propósito de obter sucesso retórico. Para a exemplificação de funções argumentativas ligadas a pronomes pessoais, neste capítulo, selecionamos textos insituacionais oficiais, de domínio público, e recortes de textos literários. No entanto, ressalta-se que, para a demonstração em sala de aula, o professor de LP pode considerar diferentes textos que circulam entre o público adolescente, como *posts* de redes sociais.

Em 2017, o Ministério da Saúde lançou a campanha publicitária *É nessa fase que você fica mais forte!* (BRASIL, 2017b), voltada para o público adolescente, com o intuito de conscientização sobre a vacinação da HPV e da Meningite C. A campanha foi veiculada em mídias tradicionais e digitais e possui linguagem verbal e visual voltada para adolescente, com estética relacionada a jogos

digitais. No vídeo⁹, verificam-se protagonistas adolescentes, de ambos os gêneros, que aparentam ter entre 12 e 13 anos de idade, público-alvo da campanha. No início, o menino realiza interações em um jogo no *smartphone*. No decorrer da mensagem, que representa a voz oficial do Ministério da Saúde, os obstáculos, antes virtuais, são projetados no espaço real, e, por meio da interação, o menino é transportado ao cenário virtual, onde inicia uma disputa com a menina. No jogo, que simula a estética e as funções do clássico jogo de videogame *Super Mario*, verifica-se que os protagonistas adquirem superpoderes e evoluem de fase ao serem vacinados e eliminarem o vírus.

A publicidade em questão revela diversas estratégias argumentativas em nível linguístico, como as escolhas lexicais, o uso de modalizadores, de operadores argumentativos e verbos no modo imperativo, que, associadas à linguagem visual, têm o propósito de convencer um público específico sobre a importância da vacinação. Em um contexto de sala de aula, entende-se que todos esses recursos multissemióticos podem motivar um exercício oral-dialogado, no qual os alunos apontam quais aspectos apresentam maior ou menor força argumentativa, considerando o público-alvo da campanha publicitária.

Entre as estratégias linguísticas presentes na publicidade selecionada, ressalta-se a importância do dêitico *você*, que assume a referencialidade e a função semântica do pronome pessoal *tu*, no PB contemporâneo.

⁹ Propaganda disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0_io6bC_GME.

Vejam-se dois recortes: “Agora chegou a fase de se proteger da vacina. *Você* está preparado?” e “Vacinação. É nessa fase que *você* fica mais forte”. Sugere-se o exercício epilinguístico de questionamento aos alunos com relação à forma pronominal *você*, de forma a considerar se é apropriada ao contexto e se possui uso recorrente entre seus pares ou se outro elemento linguístico com função de pronome pessoal teria maior potencial de atribuir sucesso retórico à campanha; ou seja, o efeito seria o mesmo se fosse usado o pronome *tu*? Um efeito de sentido possível, nas regiões em que o *você* é amplamente utilizado em detrimento do *tu*, é o de que os adolescentes que se interessam por jogos digitais terão maior possibilidade de identificação com a mensagem a partir do contato com o vocábulo, ampliando o sucesso argumentativo da publicidade.

Ao consultarmos o livro didático de LP adotado no 8º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Paraná, *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, de Oliveira e Araujo (2018), verificamos que a obra apresenta diversos textos complementares, inseridos em diferentes campos da categorização proposta na BNCC: o jornalístico/midiático, o da atuação na vida pública, o das práticas de estudo e pesquisa e o artístico-literário. Para exemplificarmos mais uma possibilidade de reflexão sobre os pronomes pessoais, selecionamos um recorte do texto “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, que integra os materiais complementares do 8º ano:

Eu sei, mas não devia. Eu sei que a gente se acostuma, mas não devia.

[...]

A gente se acostuma a coisas demais para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, *a gente* se senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, *a gente* molha só o pé e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, *a gente* se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer, *a gente* vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre o sono atrasado (COLASANTI, 1985 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 41).

No recorte, nota-se que a articulista explora o *eu* e o *a gente* com propósitos argumentativos. Sobre o *eu*, pode-se demonstrar aos alunos que a autora explora sua credibilidade como escritora para encenar uma imagem de si relacionada à sabedoria no texto, o que ocorre não só por meio do pronome pessoal, mas a partir do contexto, do histórico de Colasanti e das outras escolhas lexicais realizadas no texto.

Em relação à forma *a gente*, principal estratégia retórica no plano elocucional do texto, nota-se que possui função semântica equivalente a do *nós inclusivo*. Cabe ressaltar que não só a forma *a gente* imprime esse sentido verificado, mas seu uso, aliado aos outros elementos no contexto, aderem ao que Lucchesi (2009) classificou como indeterminação universal, quando a referência é completamente genérica, de modo a envolver a humanidade de modo geral.

Pode-se demonstrar aos alunos que a autora explora o paralelismo sintático por meio da repetição de estruturas condicionais para expressar sua opinião – “Se ..., *a gente* ...” –, o que se aplica não só ao recorte aqui

apresentado, mas a todo o texto. Além disso, pode-se motivar uma reflexão epilinguística, em que os alunos apresentem hipóteses sobre a razão de a autora utilizar as formas *a gente* e *eu* em circunstâncias distintas, além das possíveis motivações da escolha do *a gente* e não do *nós*, por exemplo.

Consideramos que a abordagem que reflete sobre a microestrutura textual não deve substituir a compreensão ou interpretação do texto como um todo. Pelo contrário, parte-se do princípio de que, ao compreenderem distintas funções semânticas e argumentativas relacionadas ao uso de elementos linguísticos, como os pronomes pessoais, os alunos desenvolverão um olhar crítico sobre a língua e poderão aplicar esse conhecimento em outros contextos de leitura e escrita.

Considerações finais

Neste capítulo, tecemos algumas reflexões sobre os usos das formas pronominais, sob diversas perspectivas (tradicional, sociolinguística, semântica e pragmática). Principalmente, buscamos enfatizar que o traço *pessoa* não é capaz, por si só, de determinar a interpretação ou referencialidade do pronome, o que demanda atenção ao contexto de uso (instância pragmática).

Também adentramos na seara do ensino de LP, ao apresentarmos algumas possibilidades de explorar os sentidos dos pronomes no texto, ou seja, em seu contexto de uso e por meio de textos de diferentes gêneros textuais (orais e escritos) e níveis de formalidade. A partir de reflexão sobre norteamentos da BNCC em relação ao ensino dos pronomes pessoais, nos anos finais do Ensino

Fundamental (8º e 9º anos), e, considerando as abordagens teóricas citadas, apresentamos noções que deveriam ser consideradas na abordagem do conteúdo, na disciplina de LP, com vista a superar a abordagem mais alinhada à perspectiva tradicional.

Assim, em um primeiro momento, propomos a reflexão sobre os níveis de referencialidade de formas linguísticas que assumem a função de pronomes pessoais no PB a partir da língua em uso e a reflexão epilinguística sobre as funções semânticas dos pronomes pessoais, por meio do Quadro 1. Na sequência, demonstramos a possibilidade de exploração didática da mobilização desses elementos linguísticos com propósitos argumentativos. Para isso, apresentamos análises de recortes de exemplares do gênero multissemiótico campanha publicitária, em que houve reflexões sobre o uso do *você*. Também os usos de *eu* e *a gente* foram discutidos a partir de exemplar do gênero do campo artístico-literário, disponível nos materiais complementares do livro didático de LP adotado no 8º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Paraná.

Referências

- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BINI, R. P. Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa

do plural. In: SELLA, A. F.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Org.) *Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João, 2021.

BINI, R. P.; SELLA, A. F. Primeira pessoa do plural em dossiê da Revista Cult: traços de modalização epistêmica e de diferentes instâncias de sentido vinculadas às categorias *ethos*, *pathos* e *logos* da Retórica. *Fórum Linguístico*, v. 16, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4135>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017a. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *É nessa fase que você fica mais forte!* 2017(b). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0_io6bC_GME. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CORBARI, C. C.; PIMENTEL, I. R. B.; BAUMGARTNER, C. T. A abordagem dos pronomes pessoais em um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. *Linguagens & Letramentos*, Campina Grande, v. 2, p. 112-137, 2017.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Breve gramática do português contemporâneo*. 18. ed. Lisboa: João Sá de Costa, 2006.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In:

ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.

FARACO, C. A. O tratamento 'você' em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, Curitiba, n. 13, p. 51-82, 1996.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

HAFERS, L. M. S. Café: história e perspectivas. Entrevista. *Revista Casa da Agricultura*, v. 13, n. 3, jul./ago./set. 2010. Disponível em: https://www.cdrrs.sp.gov.br/revista/casadaagricultura/03/RevistaCA_Cafeicultura_Ano13_n3.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

ILARI, R. Os pronomes do português brasileiro, algumas comparações. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 314-330, abr./maio 2010.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ILARI, R.; FRANCHI, C.; NEVES, M. H. M.; POSSENTI, S. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do Português Falado: Volume IV – Estudos descritivos*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 73-159.

LOPES, C. R. S. Nós e a gente no português falado culto no Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 14, n. 2. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 10 out. 2021.

LOPES, C. R. S. *A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português: percurso histórico*. Tese (Doutorado em

Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-114.

LOPES, C. R. S. Retratos da variação entre “você” e “tu” no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EdUFF, 2008, v. 2. p. 55-71.

LOPES, C. R. S.; RUMEU, M. C. B. O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos. In: CASTILHO, A. T. et al. (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2006. p. 419-435.

LUCCHESI, D. A representação da primeira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EdUFBA, 2009. p. 457-469.

MANETTI, G. Il noi tra enunciazione, indessicalità e funzionalismo. In: JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (Org.). *Noi, nous, nosotros: studi romanzi Études romanes Estudios románicos*. Berne: Peter Lang, 2015.

MENON, O. P. S. O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*, Curitiba, n. 44, p. 91-106, 1995.

NEVES, M. H. M. Os pronomes. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado: Volume IV – Estudos descritivos*. São Paulo: Humanitas; Fapesp; Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 13-33.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 8º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? *In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.) Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 63-80.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SCRETI, F. Noi: Il pronome della nazione. *In: JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (Org.). Noi, Nous, Nosotros: Studi romanzi; Études romanes; Estudios románicos*. Berne: Peter Lang, 2015.

SOARES, N. M. M. *Gêneros textuais em foco: argumentação em textos opinativos*. Curitiba: Appris, 2016.

Capítulo 3

A intertextualidade em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental: uma possibilidade de ensino a partir do gênero artigo científico

Solange Goretti Moreira Pizzatto
Aparecida Feola Sella
Vanessa Raini de Santana

Introdução

Este capítulo volta-se para o estudo de produção escrita de aluno do 9º ano do Colégio Estadual do Campo São João, localizado no distrito de São João do Oeste, município de Cascavel (PR), com base no *corpus* do Projeto “Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como suporte para a produção de textos dos alunos de uma escola pública do Estado do Paraná” (Projeto ART). Especificamente, analisamos categorias de intertextualidade constantes na produção de texto científico desse aluno e demonstramos a importância do trabalho com o gênero artigo científico, adaptado à realidade do 9º ano, com atualização da proposta desenvolvida por Pizzatto (2016). Apesar de o projeto ART ter sido desenvolvido em 2011, antes da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), verifica-se que as propostas aqui apresentadas vão ao encontro do documento norteador.

A BNCC demonstra que é preciso contemplar a variedade de gêneros textuais existentes nas atividades de ensino, uma vez que os textos apresentam significativa importância social e são estruturados de diversas formas, de acordo com a circulação social. No Ensino Fundamental, a BNCC norteia o trabalho com gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa (habilidades EF69LP29, EF69LP30, EF69LP31, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP35, EF69LP36, EF69LP37, EF69LP38 e EF69LP39), que visam a estimular e qualificar a participação dos adolescentes nas práticas relativas ao estudo e à ciência, por meio do desenvolvimento de habilidades que envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica (BRASIL, 2017).

Para o desenvolvimento deste capítulo, além dos norteamentos da BNCC, também foram considerados preceitos da Linguística Textual (LT) que evidenciam que o discurso e toda a ação verbal pressupõem uma intenção. A respeito da produção textual, Geraldi (1991) e Koch (2003), entre outros autores, afirmam que essa prática é de extrema importância no ensino de Língua Portuguesa (LP), uma vez que possibilita ao aluno colocar em prática seus conhecimentos sobre a língua. A LT enfatiza, desde seu início, os processos de construção textual e a capacidade do falante de ler e produzir diferentes textos, considerando fatores de textualidade. O grande avanço

dessa corrente teórica ocorreu principalmente devido à estreita relação que se passou a estabelecer entre o estudo de texto e seus determinantes de produção e recepção, objeto central dos estudos da Pragmática (KOCH, 2003).

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, uma breve discussão sobre a noção de texto, considerando a afirmação de Koch (2014) de que o texto é um objeto heterogêneo, que se estabelece em uma relação entre seu interior e seu exterior. Na seção seguinte, tecemos algumas considerações sobre diversas questões que envolvem o conceito de intertextualidade. Na sequência, destacamos as categorias intertextuais relevantes para o trabalho com o gênero artigo científico no Ensino Fundamental. Antecede a parte da análise uma breve caracterização do Projeto ART. Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre a produção escrita selecionada para estudo, levando em consideração a proposta do Projeto ART e possíveis contribuições ao ensino da categoria intertextualidade a partir do gênero artigo científico no Ensino Fundamental.

Algumas reflexões sobre a noção de texto

Segundo Fiorin e Platão (2000), dificilmente podemos definir o que é um texto. Entretanto, esses autores nos dão algumas características do que um texto deve apresentar, entre as quais a de conter coerência de sentido, pois não podemos apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las adequadamente umas às outras. Ao utilizarmos os conectivos adequados, interligamos as orações e diminuiremos o risco de comprometer a ideia central do texto.

Fávero e Koch (1994) conceituam texto a partir de duas acepções:

Texto, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.) isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor [...] e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*) (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25).

Fávero e Koch (1994) enfatizam a necessidade de observar, no processo de construção do texto, um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto, que são os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque a coesão e a coerência.

Para que haja interpretação satisfatória de um texto por parte do leitor, é preciso que o texto seja coerente. Koch e Travaglia (2003) entendem a coerência como um princípio de interpretabilidade, uma possibilidade de estabelecer um sentido para uma sequência linguística, e sua construção decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticas, discursivas, cognitivas, culturais e interacionais. De acordo com esses autores, os fatores de coerência textual são, além da intertextualidade, os seguintes: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade,

informatividade, focalização, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância.

Com relação à coesão, Costa Val (1994, p. 6) a define como “a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Entre esses elementos, estão a pronominalização (anáfora e catáfora), a concordância entre os termos verbais e nominais e as elipses.

Aspectos como a coerência e a coesão textual, assim como os demais fatores da textualidade – intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e relevância –, constituem elementos que fazem o texto se diferenciar de um simples agrupamento de palavras. Esses elementos situam-se no escopo da LT e têm sido bastante discutidos no meio acadêmico, mas ainda são pouco explorados no ensino. Trata-se de conhecimentos básicos que poderiam ajudar o aluno tanto no desenvolvimento da competência leitora quanto na escrita. Ao estar afinado com tais conhecimentos, o leitor identifica mais facilmente o foco do tema, a finalidade do texto, entre outros fatores relevantes para a interpretação satisfatória.

Conforme Koch (2004), considerando-se as premissas da LT, o texto deixa de ser considerado um produto acabado. Deve ser entendido em seus processos de planejamento, de verbalização e de construção. Trata-se do resultado de ações coordenadas de indivíduos atuantes socialmente. Dessa maneira, os sujeitos são vistos como indivíduos ativos na sociedade: portanto, o texto os privilegia, bem como seus conhecimentos, em processo de interação. Segundo essa autora, ao

compreendermos que os sentidos do texto não estão presentes apenas na superfície textual, mas são construídos por meio da interação locutor-texto-interlocutor, entendemos que os contextos são essenciais para o trabalho de interpretação dos eventos comunicativos. A definição de texto prevê algo que estará pronto, acabado, porque a delimitação envolve fatores que também são externos ao escopo estrutural. Dessa forma, conforme Cavalcante (2021), os parâmetros não são precisos, pois tudo é maleável e instável, o que dificulta a noção de texto.

Segundo Koch e Travaglia,

Texto será entendido como uma unidade linguística de sentido concreto (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido, preenchendo uma função comunicativa reconhecível, independente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2000, p. 67).

O texto é resultado da atividade comunicativa, que se faz seguindo regras e princípios discursivos. Essa unidade comunicativa é de sentido complexo, relacionado com a intenção comunicativa e com a situação sócio-histórica. Para Koch (2014, p. 59), “todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que

retoma, a que alude ou a que se opõe”. Essas formas de relacionamento, segundo a autora, são bastante variadas.

Em diversas práticas cotidianas de linguagem, os produtores não percebem que fazem uso de uma rede de relações entre textos, ao elaborarem seus próprios textos. Por sua vez, os leitores/receptores não observam que, ao processarem o que leem ou ouvem, geralmente utilizam esse conhecimento sobre outros textos, com o intuito de construir o sentido global a partir de diversas formas textuais com as quais estão em contato.

Nossa experiência no ensino de LP, na Educação Básica, evidenciou que, na maioria das vezes, os alunos consideram texto somente quando há linguagem verbal, o que justifica trabalhar com a definição de texto, com os diversos tipos de linguagem, verbal e não verbal, em que é produzido e, concomitantemente, com suas funções: ilustrar ou complementar.

A intertextualidade: conceito e tipos

A intertextualidade pode ser definida como o fenômeno identificado quando, em um texto, faz-se referência a outro. Pode ser vista como uma “conversa” entre dois textos não necessariamente parecidos e ocorre sempre a partir da manifestação de outra pessoa, quando se torna um subsídio para a construção da exibição de outro sujeito.

Entendemos que todo texto é um intertexto, ou seja, tudo o que falamos ou escrevemos já foi utilizado por outras pessoas em outro momento, pois o processo discursivo se estabelece sempre sobre um discurso

prévio. Assim, é plausível afirmar que todo texto, seja ele oral ou escrito, está impregnado de sentidos explícitos ou implícitos de uma infinidade de outros textos com os quais o autor já teve contato anteriormente. A intertextualidade, portanto, admite e reconhece as outras vozes presentes na produção.

A intertextualidade é comum em uma variada gama de textos: na literatura, no texto científico, na música (quando o autor retoma trechos de outras canções, próprias ou alheias – no caso de retomada de textos próprios, fala-se, por vezes, de intratextualidade) e até mesmo em nossas interações orais cotidianas, quando, por exemplo, usamos provérbios e ditos populares em nossas conversas. Segundo Koch e Elias (2016), a intertextualidade pode estar presente no tema, no estilo ou na estrutura apresentada pelo texto, por meio de uma citação, de uma paráfrase ou até mesmo de uma tradução.

Koch (2014) aborda a intertextualidade em sentido amplo e restrito. A *intertextualidade ampla* constitui uma condição de existência do próprio discurso, que pode se aproximar do que se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva, como menciona). A interdiscursividade, por sua vez, pode ser entendida como as diversas conexões que qualquer texto tem com os discursos observados na correspondente cultura.

Segundo Koch (2014), nenhum discurso vem ao mundo solitário ou ainda não dito. Ele sempre será construído sobre outro discurso já proferido e com relação a ele tomará posição, reorganizando os termos principais ou destruindo seus argumentos, o que não necessariamente ocorre no plano material, de signos linguísticos, mas pode estar presente no plano do

enunciado, da ideia (intenção). Corrobora esse conceito a afirmação de Maingueneau (1976, p. 39 *apud* KOCH, 2014, p. 60) de que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma uma posição”. Assim, podemos pensar que um enunciado como “Beba água”, em alusão ao tão propagado “Beba Coca-Cola”, depende de que o leitor tenha conhecimento de mundo para entender que há um intertexto. A intertextualidade em sentido amplo é um princípio teórico norteador e uma categoria possível de ser mobilizada para a análise dos processos de produção e recepção de textos.

Também com o propósito de caracterizar a intertextualidade em seu sentido amplo, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) assumem a perspectiva de que a relação entre um texto e outro(s) texto(s) não ocorre somente entre enunciados isolados, mas entre modelos abstratos de produção de textos/discursos. Ou seja: os falantes de determinada comunidade, a partir da vivência em sociedade, adquirem e armazenam na memória modelos cognitivos de contexto e esquemas textuais (ou superestruturas), que os auxiliam nos processos de produção e intelecção textual. Isso quer dizer que, ao lançar mão dos modelos armazenados em sua memória, o falante é capaz, entre outros elementos, de reconhecer e de utilizar adequadamente gêneros e tipos textuais. A intertextualidade nada mais é que absorção e transformação de um texto através de outro texto. Nessa perspectiva, todo texto é constituído de intertextos.

Ainda sobre a definição de intertextualidade, Cavalcante (2012, p. 146) afirma que, em muitos textos, verificam-se “indícios tangíveis de uma relação com outros,

desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências.”

As atividades intertextuais são fundamentais para a produção textual. Nessa perspectiva, é válido ressaltar o princípio dialógico bakhtiniano de que, no ato do discurso, o papel central do sujeito é substituído por diferentes vozes sociais. No processo de realização de uma atividade intertextual, o aluno deve utilizar seu conhecimento de língua, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre a estrutura, a organização e propósito do gênero textual analisado.

Já a *intertextualidade restrita* ocorre quando um texto retoma outro efetivamente produzido e do qual conserva elementos que materialmente vêm se instalar dentro do novo texto, quer seja fazendo menção explícita a sua origem, quer deixando-a implícita, o que requer que tal retomada fique a cargo da percepção do leitor que se depara com o texto (KOCH, 2014). Nesse caso, em que o texto remete a outros textos ou a fragmentos de textos efetivamente produzidos e que com eles estabelece alguma relação, o leitor deve reconhecer, no texto lido, as marcas de outro com o qual dialoga, ainda que, conforme lembram Koch e Elias (2010), nesse tipo de intertextualidade, o texto nem sempre apresente sua fonte autoral.

Casos de citação direta, indireta, implícita, explícita, paráfrase e mesmo processos de argumentação, que sugerem recorrência aos textos lidos ou mesmo a outros textos, servem para inserir o texto nos âmbitos possíveis de circulação social. Nesse caso, é essencial que o interlocutor saiba discernir a intenção daquela

referenciação e, ao mesmo tempo, atribuir sentidos a esse texto; ou seja, o foco está na interpretação do texto.

A intertextualidade em sentido restrito ocorre pela presença do intertexto e faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores (KOCH, 2014). Esse tipo de intertextualidade pode ser dividido em *intertextualidade explícita* – quando há citação da fonte do intertexto – e *intertextualidade implícita* – que ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia. Neste caso, o produtor do texto espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, pois, se isso não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido. É o caso de alguns tipos de ironia, da paródia, de certas paráfrases etc. São comuns, por exemplo, textos que imitam a linguagem da Bíblia. O leitor desses textos que não conheça a Bíblia não chegará, evidentemente, a captar todas as significações pretendidas pelo autor.

A intertextualidade pode ser identificada, ainda, como de forma ou de conteúdo. Segundo Koch e Travaglia (2003), a *intertextualidade de forma* ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou, então, o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. Quanto ao *conteúdo*, pode-se dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos da mesma época, da mesma área de conhecimento, da mesma cultura etc., dialogam, necessariamente, uns com os

outros. Essa intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita ou implícita.

As contribuições dos autores mencionados sobre a definição do fenômeno da intertextualidade indicam que a memória social ou dos interlocutores pode ser uma forma de entender esse conceito, que engendra explícitos e implícitos no processo de leitura.

Categorias intertextuais relevantes para o trabalho com o gênero artigo científico no Ensino Fundamental

São categorias intertextuais importantes para o trabalho com o gênero artigo científico no Ensino Fundamental a citação direta e a paráfrase, além das noções de intertextualidade explícita e implícita. A *citação direta*, de acordo com Koch e Elias (2010, p. 47), “ocorre quando reproduzimos o que lemos (ouvimos)”. A forma preferencial de inserir as palavras alheias no texto é a citação direta, com o uso de aspas para delimitar as afirmações que não são da responsabilidade do produtor do texto. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002) estabelece que a citação direta é a cópia literal de um trecho, de modo que reproduz fielmente o texto original, inclusive as palavras que estiverem com grifo. Segundo a ABNT, as transcrições podem ser curtas ou longas, e a forma de registrá-las é diferente: quando têm até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas, utilizando-se aspas simples para indicar uma citação no interior da citação; quando ultrapassam três linhas, são destacadas em parágrafo recuado e fonte em tamanho menor, dispensando-se as aspas.

Já a *citação indireta* é feita por meio da *paráfrase*, isto é, da tradução das palavras de um texto por outras de sentido equivalente, mantendo-se, porém, as ideias originais. Assim, a paráfrase inclui o desenvolvimento de um texto, o comentário, a explicitação, o resumo sobre ele, e a mera substituição de uma palavra por outra demonstra a paráfrase que mais se assemelha ao original consultado. Ou seja, conforme Koch e Elias (2016, p. 102), “tem-se o mesmo conteúdo, apresentado sob formas estruturais distintas”. Quando reapresentado, o conteúdo passa por algum tipo de alteração como ajuste, desenvolvimento, reformulação etc. Por exemplo, os textos originais podem conter informações complexas, que apresentem dificuldades de entendimento ao leitor/estudante, de modo que a paráfrase pode traduzi-las em uma linguagem mais acessível.

Koch (2004, p. 6), referindo-se à competência do falante em relação ao texto, explica que “qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado”. Segundo Koch e Elias (2016, p. 102), “expressões como: isto é, ou seja, ou melhor, quer dizer, em síntese, em resumo, etc.” funcionam como introdutoras de paráfrases.

A paráfrase é reconhecida pelo discurso citado, que é introduzido pelos verbos *dicendi*. A escolha desses verbos e a forma de transmissão do discurso constituem peças importantes para a efetivação do jogo argumentativo. Maingueneau (1976, p. 88) destaca a importância dos verbos *dicendi* quando afirma que, em função da escolha do verbo, “toda interpretação da citação será afetada”. O verbo *dicendi* é um lugar em que o sujeito pode se

manifestar, mostrar sua interpretação e ainda interferir na opinião do leitor sobre determinada afirmação. Assim, o autor (o resumidor) marca uma posição frente ao que está escrito no texto-fonte e mostra-a por meio do mecanismo de escolha dos verbos, bem como por outras marcas linguísticas e operações de paráfrases.

Quando há citação da fonte do intertexto (por exemplo, em discursos relatados, citações, referências), caracteriza-se a intertextualidade explícita, pelo fato de ser possível resgatar o intertexto pela menção feita a este em um segundo texto (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Nesse tipo de intertextualidade, o texto contém a indicação da fonte do texto primeiro, como acontece com as citações e referências no texto científico, em resumos e resenhas, nas traduções.

Já na intertextualidade implícita, conforme postulam Koch, Bentes e Cavalcante (2008), há a presença de um intertexto (texto pré-existente na forma verbal ou não verbal) sem a citação de sua fonte. Com isso, o leitor é levado a recordar-se de seu conhecimento de mundo para compreender a reconstrução de sentidos no novo texto. Ressaltamos que usar um intertexto de forma implícita pode implicar, dentro de uma situação comunicativa, diferentes propósitos. É comum encontrarmos esse tipo de intertextualidade com propósito argumentativo, de modo que, mesmo sem citar a fonte, fica subentendida a intenção de convencer o interlocutor a aceitar determinada ideia. Essa argumentação pode ocorrer num sentido de captação ou de subversão, e, para a devida construção dos sentidos, é necessário que o interlocutor resgate o intertexto para identificar os propósitos do locutor.

Contribuições do projeto ART e da BNCC para o trabalho com o gênero artigo científico nas aulas de LP

O Projeto ART foi realizado, em seu primeiro momento, no Colégio Estadual do Campo São João, localizado no Distrito de São João do Oeste, município de Cascavel, a 35 quilômetros da sede. A escola contava, em 2011, na época da coleta de dados, com 240 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio (SCHNEIDER, 2013). A aplicação do Projeto ART, que se estendeu do ano de 2011 até o início do ano de 2012, ocorreu por proposta de projeto à Fundação Araucária pela professora Aparecida Feola Sella, que contou com o auxílio da professora Glaci Terezinha Schneider e demais orientandos. O projeto também foi ampliado e recebeu o apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As pesquisadoras da fase inicial do Projeto acompanharam a pesquisa *in loco* por compreenderem que, estando no ambiente em que foi coletado o *corpus*, teriam condições mais propícias para poderem traçar estratégias para eventuais problemas que surgissem no decorrer das aulas.

É necessário ressaltar que o Projeto ART foi desenvolvido anteriormente à construção e implantação da BNCC (2017), mas, atualmente, a BNCC propõe o trabalho com gêneros de divulgação científica no Ensino Fundamental. Dessa maneira, o documento contempla as habilidades EF69LP29, EF69LP30, EF69LP31, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP35, EF69LP36, EF69LP37,

EF69LP38 e EF69LP39, que visam a estimular e qualificar a participação dos adolescentes nas práticas relativas ao estudo e à ciência. Essas competências abrangem o domínio de gêneros que concebem a observação de sua função social, a avaliação da forma como se constituem e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses ou recursos e elementos multimodais, envolvidos na organização de textos específicos a esses gêneros. Isso significa aprender de forma relevante, por meio de escolhas pessoais dos jovens e com outras áreas, projetos e procedimentos de investigação e pesquisa; ou seja, trata-se de um olhar para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos demais gêneros. De acordo com a BNCC (2017), é preciso diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos de maneira a contemplar a apresentação oral, gêneros mais atinentes dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos que presumam cooperação e colaboração, pertinentes à cultura digital e às culturas juvenis.

Para a realização do trabalho de produção textual em sala de aula, as pesquisadoras pautaram-se na reflexão linguística ensinada sobre o texto, o que se diferencia da abordagem tradicional, que separa a análise linguística do exercício com o texto. Os alunos, no primeiro momento, tiveram de criar um texto e as situações do contexto, e, em seguida, refazer o texto com as sugestões das pesquisadoras.

A primeira etapa do Projeto iniciou com discussões em sala de aula. O tema apresentado aos alunos foi o Dia Mundial da Água. Em seguida, propôs-se o gênero artigo científico, que foi estudado durante o período. Os alunos tiveram acesso a diversas leituras, selecionadas pelas

professoras, sobre o tema escolhido. Conforme os registros de Schneider (2013), a reestruturação foi feita para que os alunos conseguissem identificar diferenças na organização textual de duas versões. Os alunos participaram de forma ativa e conseguiram perceber os equívocos entre as versões apresentadas.

Em seguida, as professoras apresentaram aos alunos a estrutura do gênero artigo científico, seus elementos pré-textuais (título, subtítulo, nome do autor ou dos autores, resumo e palavras-chave), seus elementos textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão) e seus elementos pós-textuais (referências bibliográficas, além de apêndices e anexos, quando presentes) (SELLA; BINI; PIZZATTO, 2015). Destacou-se a função das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A adoção do gênero artigo científico para a produção textual dos alunos do Projeto foi motivada pela intenção de trabalhar cognitivamente síntese (título, palavras-chave, resumo, introdução, conclusão) e comentário (desenvolvimento do texto/expansão de ideias), estrutura compatível com um leitor hipertextual. O gênero, apesar de não ser novo, é inusitado para o 9º ano.

No Projeto ART, o trabalho com o artigo científico mostrou que os alunos aprenderam a estrutura básica e adquiriram habilidades no uso das conjunções, que poderiam ser empregadas em outros gêneros. Os componentes do gênero artigo científico merecem atenção porque contribuem não só para que se repasse ao autor um roteiro de leitura prévia, mas também justifica a necessidade de leitura, escrita e reescrita. Ao pesquisar um artigo científico, o aluno tem maior possibilidade de entendimento do tema e da postura a ser assumida, de

modo a ampliar significativamente a qualidade de suas produções científicas, e, principalmente, utiliza o discurso do outro em seu texto de forma mais consciente.

Análise da produção escrita e da reescrita: a intertextualidade e o ensino do gênero artigo científico no Ensino Fundamental

A análise aqui selecionada volta-se para a última versão do texto do Aluno X. Consideramos os aspectos de intertextualidade e o perfil do gênero artigo científico, adaptado ao 9º ano do Ensino Fundamental. O texto aqui analisado mantém-se conforme o original; ou seja, está transcrito como foi produzido pelo aluno, sem qualquer correção para adaptá-lo à norma-padrão.

Para demonstrar que há intertextualidade com os textos utilizados para as aulas de leitura, primeiramente, observamos o artigo de opinião intitulado “Dia Mundial da Água”, que serviu para os alunos, de uma forma geral, capturarem argumentos e pontos de vista. A consulta demonstra que o texto é relativamente curto, acomoda um processo argumentativo e, de acordo com Sella (2007), foi adaptado para promover leitura mais fluida por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto-base, retirado do *site InfoEscola.com*, já apresenta a característica principal para a aplicação ocorrida: projeta-se para um leitor inserido na educação formal.

De certa forma, a consulta ao banco de dados propiciou afirmar que esse texto foi o mais utilizado como fonte de consulta para a composição do texto sob análise. Por outro lado, outro texto, também utilizado para as aulas de leitura, foi referenciado pelo aluno, embora de forma

menos recorrente. Esses comentários iniciais podem ajudar a compreender as reflexões sobre o texto (doravante referenciado como Texto A), produzido pelo aluno participante do projeto ART.

A seguir, apresentamos a versão final do artigo científico produzido pelo Aluno X:

Quadro 1 – Última versão do texto produzido pelo Aluno X

1	Título = O que
2	está acontecendo
3	com a nossa
4	água?
5	
6	Resumo: O texto a seguir está se referindo ao dia mundial da
7	água, falaremos que o ser humano, que também esta poluindo
8	cada vez mais os rios e esta acabando com nossa água. O texto
9	relata que cerca de 70% do nosso corpo é constituído por água.
10	
11	Palavras chaves= Poluição da água, desperdício, prevenção.
12	
13	Introdução = O dia mundial da água é comemorado no dia 22
14	de março, esse dia foi criado pela Organização das Nações
15	Unidas (ONU), para reduzir a poluição e o desperdício de água
16	e para as pessoas começarem a pensar que consumindo menos,
17	todos podem ter um mundo melhor.
18	Comentando sobre o assunto = Segundo o texto “Dia Mundial
19	da Água” cerca de 70% do nosso corpo é constituído por água,
20	sendo que a água cobre também cerca de 70% da superfície
21	terrestre, os oceanos representam 97,2% da água de todo o
22	planeta portanto temos que preservar água para que de modo
23	no futuro tenhamos água potavel.
24	A ONU, pensando em um jeito de prevenir a poluição da água,
25	pensou numa maneira de conscientizar as pessoas e criou o dia
26	mundial da água, comemorando no dia 22 de março no mundo
27	todo vemos como o dia mundial da água é importante para
28	conscientizar as pessoas.
29	

30	Dessa forma, as pessoas começaram a pensar mais sobre o
31	assunto e começaram a prevenir a poluição porque o ser
32	humano está poluindo cada vez mais os rios, lagos e mares.
33	A escassez da água, assim como a poluição, é um problema
34	mundial, o qual está sendo um problema enfrentado por vários
35	países que já venceram a poluição, e que estão conseguindo
36	reverter este problema mundial.
37	Algumas considerações = A questão da poluição deve ser
38	discutida em congressos e no dia a dia para, mais tarde, nós não
39	sofrermos com essas consequências como a falta de água, mas
40	tambem conforme inumeras fontes naturais de água no
41	mundo, rios e lagos, em goteiras e aquíferos, chuvas e neve, a
42	quantidade de água como em diferentes países que conseguem
43	extrair para fornecer aos seus cidadãos.
44	Em uma lista, é comentado que, na península árabe, onde é
45	varia bastante derramado por água doce, excede em 500% da
46	disponibilidade de toda a água da região. (Tirado do site
47	ESTADO. COM. BR, parágrafo 51). E fundamental e muito
48	importante a conscientização da população mundial em relação
49	a educação ambiental para que possamos consumir água
50	sempre tenhamos medo que a mesma possa acabar.
	Referências bibliográficas: ESTADAO. COM.BR /WWW.INFOESCOLA.COM/DATAS- COMEMORATIVAS/DIA-MUNDIAL-DA-ÁGUA.

Fonte: Texto transcrita pelas autoras

Para a análise, torna-se importante ressaltar que o aluno, na época, morava na zona rural, o que gera uma visão mais empírica sobre a temática água, a qual se distancia do conhecimento enciclopédico dos alunos da área urbana. Enquanto um aluno que reside na cidade concebe, provavelmente, em tese, a água que sai da torneira, já potável, um aluno de zona rural tem contato com água de rios, açudes, poços artesianos etc.

Em relação à organização estrutural, o texto está dividido em cinco partes principais: resumo, seguido das palavras-chave; “introdução”, em que se apresenta o tema que será discutido posteriormente; “comentando sobre o assunto”, com informações e argumentos que abordam a temática; “algumas considerações”, na qual se retomam alguns dados que possibilitam maior ênfase ao tema proposto; e “referências bibliográficas”, com as fontes que serviram de base para a produção da proposta. Tal estruturação respeita, de certa forma, a divisão do artigo científico preconizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002): resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento e referências.

Verifica-se, nesse sentido, que o texto apresenta não só a estruturação de acordo com o gênero artigo científico, mas também informações relevantes sobre o tema tratado. Portanto, no texto, percebe-se atendimento à proposta de produção de um artigo científico.

Apesar de o aluno ter compreendido o fenômeno da paráfrase e utilizado elementos apresentados no texto-base, não houve a apresentação das referências de forma correta, embora o aluno tenha se apropriado dos dados como se fosse o autor, utilizando-os como argumentos. Verifiquem-se os recortes a seguir (os grifos são nossos):

(1a)

TEXTO DO ALUNO:

Linha 13-15: [...] **de 70% do nosso corpo [...] por água, [...] cerca de 70% da superfície terrestre, [...] os oceanos representam 97,2% da água [...]**

(1b)

TEXTO-BASE:

[...] A importância da água é tamanha que cerca de **70 % do corpo humano é formado por água.**

[...] A água é essencial para todos os seres vivos e **cobre cerca de 70% da superfície terrestre.**

[...] **Os oceanos são responsáveis por 97,2% de toda a água do planeta.**

Apenas no recorte a seguir, o aluno parafraseia e faz referência ao texto-base:

(2a)

TEXTO DO ALUNO:

Linha 30-32: “**Em uma lista, é comentado que, na península árabe, onde é varia bastante derramado por água doce água doce, excede em 500% da disponibilidade [...]** (Tirado do site ESTADO.COM. BR, parágrafo 51) [...]”,

(2b)

TEXTO-BASE:

No topo da lista dos que mais utilizam o recurso está a península árabe, onde a demanda por água doce excede em 500% a disponibilidade na região. ESTADO.COM.BR).

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/03/110322_galeria2_dia_mundial_da_agua_tp.shtml

A paráfrase exige cuidados, como manter-se fiel à informação e à ideia do texto original parafraseado, além de se fazer remissão à fonte, sempre. Assim, percebe-se que o aluno fez uso da paráfrase, mas utilizou dados estatísticos específicos e não fez referência à fonte dessas

informações. O referido recurso linguístico foi utilizado em dois momentos, “introdução” e “comentando sobre o assunto”, para parafrasear o mesmo trecho do texto-base, conforme apresentado a seguir:

(3a)

TEXO DO ALUNO:

O dia mundial da água é comemorado no dia 22 de março, esse dia foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), para reduzir a poluição e o desperdício de água e para as pessoas começarem a pensar que consumindo menos, todos podem ter um mundo melhor.

[...]

A ONU, pensando em um jeito de prevenir a poluição da água, pensou numa maneira de conscientizar as pessoas e criou o dia mundial da água, comemorando no dia 22 de março no mundo todo vemos como o dia mundial da água é importante para conscientizar as pessoas.

(3b)

TEXTO-BASE:

A Assembléia Geral da **Organização das Nações Unidas (ONU)** criou este marco de reflexão sobre o uso da água em 22 de Fevereiro de 1993. A iniciativa deveu-se à **presença de grandes índices de poluição** ambiental no planeta. Medidas cautelosas a favor da água foram **elaboradas** foi imposta a **consciência ecológica em relação a este bem natural**. O objetivo é **conscientizar cada ser humano com relação à necessidade de conservar a água**, que é o grande patrimônio mundial e responsável por todo o equilíbrio do planeta Terra.

A situação também ocorreu, de maneira mais sutil, em outro trecho da produção:

(4a)

TEXTO DO ALUNO:

Dessa forma, as pessoas começaram a pensar mais sobre o assunto e **começaram a prevenir a poluição porque o ser humano está poluindo cada vez mais os rios, lagos e mares.**

(4b)

TEXTO-BASE:

Com o Dia Mundial da Água, espera-se que resíduos entulhos e produtos tóxicos que são despejadas no meio ambiente sejam reduzidos **e que seja evitada a poluição das águas**, que pode ocorrer de diversas formas.

Nota-se que os fragmentos do texto-base estão inseridos no texto do aluno. Mesmo com algumas modificações, não houve alteração de sentido entre texto-base e produção do aluno. A escrita do aluno funciona, então, como um espelho que reflete o discurso presente no texto “Dia Mundial da Água”. Em uma ocasião distinta, o aluno parafraseia um trecho não do texto-base, mas de outra referência utilizada para a elaboração de seu texto:

(5a)

TEXTO DO ALUNO:

A questão da poluição deve ser discutida em congressos e no dia a dia para, mais tarde, nós não sofreremos com essas consequências como a falta de água, mas também conforme **inumeras fontes naturais de água no mundo, rios e lagos, em goteiras e aquíferos, chuvas e neve, a quantidade de água como em diferentes países que conseguem extrair para fornecer aos seus cidadãos.**

(5b)

TEXTO-BASE:

Apesar **das inúmeras fontes naturais de água no mundo – rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve – a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos varia bastante.**

De igual forma, o aluno acrescentou a seu texto algumas informações presentes na referência adicionada, preservando seu sentido. Além dos casos de intertextualidade implícita, há também o uso da intertextualidade explícita como maneira de informar o interlocutor sobre o tema abordado. Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 28) definem a intertextualidade explícita da seguinte maneira: “No próprio texto, é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando um texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (‘Como diz o povo...’, ‘segundo os antigos...’)”. Ou seja, por não se explicitar a fonte, o interlocutor deve recuperá-la na memória para compreender o sentido do texto. Esse recurso pode ser evidenciado nos seguintes trechos:

(6a)

TEXTO DO ALUNO:

Segundo o texto “Dia Mundial da Água” cerca de 70% do nosso corpo é constituído por água, sendo que a água cobre também cerca de 70% da superfície terrestre.

(6b)

Em uma lista, é comentado que, na península árabe, onde é varia bastante derramado por água doce, excede em

500% da disponibilidade de toda a água da região. **(Tirado do site ESTADO.COM.BR, parágrafo 51).**

Nos dois momentos citados, a intertextualidade explícita ocorreu por meio da citação. Isso pode ser confirmado pela citação da fonte nos trechos destacados: “Segundo o texto ‘Dia Mundial da Água’”, “Em uma lista” e “tirado do site ESTADO.COM.BR”. O uso desses termos facilita a identificação de um texto fonte, além de evidenciar ao leitor que o autor “emprestou” trechos de outros textos para reafirmar as informações apresentadas sobre o tema.

Além disso, nota-se o uso de uma referência além do texto-base. Uma vez que o gênero textual solicitado – artigo científico – tem o intuito de explanar sobre um tema com informações oriundas de outras produções escritas, a citação de outro texto demonstra que o aluno buscou novas informações para dar credibilidade a seu posicionamento acerca do tema abordado.

Assim, está evidente que o aluno compreendeu não só a estruturação e a finalidade do gênero textual artigo científico, mas também soube utilizar diversos recursos linguísticos para apresentar as diferentes pesquisas sobre o Dia Mundial da Água. Munido da consciência de escrita, a produção sob análise demonstrou que o texto-base é útil como fonte produtora de argumentos e pontos de vista, o que demonstra como o processo intertextual pode balizar a produção textual: aliam-se leitura e escrita de forma mais evidente.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo analisar categorias de intertextualidade na produção escrita de aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e demonstrar a importância do trabalho com o gênero artigo científico, adaptado à realidade da série em questão. Verificamos, no texto pauta de análise, o uso de mecanismos linguísticos no processo de argumentação, conforme pressupostos teóricos da LT e da intertextualidade. Constatamos que recursos linguísticos indicam o posicionamento do autor sobre o tema, além de possibilitarem a indicação de informações sobre o assunto. Consideramos que a intertextualidade rende conexões e relações entre textos, e, por isso, proporciona diversos sentidos do discurso.

As análises demonstraram que a intertextualidade explícita, por meio da citação, e a intertextualidade implícita, por meio da paráfrase, ocorreram com propriedade. Esses recursos foram essenciais para dar maior credibilidade à argumentação e para fundamentar as informações expostas. De maneira geral, a intertextualidade ocorreu com os textos lidos pelos alunos do 9º ano, mas não se resumiu a eles. O conhecimento de mundo, acionado pelas aulas ministradas, favorecem o posicionamento.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estudantes precisam desenvolver a competência de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]” (BRASIL, 2017, p. 11). Para isso, faz-se necessário oportunizar situações aos

alunos para que desenvolvam a habilidade de argumentar, de compartilhar opiniões e adotar um comportamento nas situações de comunicação, pois somente dessa forma, por meio da prática da argumentação, da construção de argumentos coerentes, possibilita-se aos estudantes a participação social mais efetiva, a partir do desenvolvimento de competências comunicativas que são imprescindíveis à interação social. Para isso, é necessário aprender a reconhecer fontes confiáveis e relevantes, além de desenvolver a capacidade de inferência, isto é, de entender e correlacionar proposições já presentes na elaboração dos argumentos. Diante do exposto pela BNCC, com relação ao trabalho com os gêneros textuais, entendemos que a proposta do ensino do gênero artigo científico, bem como outros gêneros de divulgação científica, é atual e necessária para desenvolver a criticidade nesses estudantes.

Se considerarmos que o texto pesquisado decorre de aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, e que até então ele não havia tido contato formal com um artigo científico, podemos afirmar que o Projeto ART atingiu seus objetivos, pois o gênero proposto não representou impedimento para a expressão escrita. A temática escolhida pode ter favorecido as discussões em sala de aula, por se tratar de uma escola do campo, que atende a filhos de pequenos agricultores, para quem as discussões em torno desse tema são de suma necessidade e importância – portanto, um assunto do cotidiano do aluno. A mediação e a interação ocorridas durante o processo foram fundamentais para a produção textual, em que se nota a presença de fontes autorizadas e a reelaboração dessas informações.

A partir dessas considerações, é válido destacar, conforme Schneider, que a riqueza e a variedade infinitas dos gêneros do discurso estão à disposição dos falantes de uma língua e são utilizadas nas várias situações de comunicação, desenvolvem-se e modificam-se em consonância à época e ao contexto histórico de uso (SCHNEIDER, 2013). Portanto, constata-se que a intertextualidade favorece a construção e a reconstrução de sentidos no texto e garante a manutenção da coerência textual. Conclui-se que se trata de importante fator para a produção e para a compreensão do texto, de modo que deve ser abordada já no Ensino Fundamental.

Referências

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: 2002: *Informação e documentação: Citações em documentos: Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 245-285.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

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

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. *Lições de texto: leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, J. V. (Org.). *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1976.

MARTINEZ, Marina. Dia Mundial da Água. *Infoescola: navegando e aprendendo*. 2010. Disponível em: <http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PIZZATTO, S. G. M. *Aspectos intertextuais em produção do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SCHNEIDER, G. T. *A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SELLA, A. F. Discutindo algumas prescrições da gramática tradicional. In: SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; BUSSE, S. (Org.) *Roteiros de análise linguística*. Cascavel: Edunioeste, 2007.

SELLA, A. F.; BINI, R. P.; PIZZATTO, S. G. M. *Retratos de redações: exercício da reflexão linguística*. 2015. Disponível em: http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/aparecida_feola_sella_renan_paulo_bini_solange_gorette_moreira_pizzatto.pdf. Acesso em: 25 nov. 2016.

Capítulo 4

A conjunção *e* como operador argumentativo: propostas para o ensino em um texto de Lélia Gonzalez¹⁰

Lohana Larissa Mariano Civiero

Considerações prévias sobre a conjunção *e*

Em consulta ao sentido dicionarizado dessa conjunção, o primeiro significado que o Michaelis (2018) *online* apresenta é: “Ato ou efeito de conjungir; ligação, associação, reunião, união, ajuntamento” (MICHAELIS, 2018, [s.p.]). Após mais dez definições e sentidos, o dicionário *online* apresenta “Expressões”, e a primeira delas é referente à classificação que inclui o *e* na perspectiva da tradição gramatical: “Conjunção aditiva, GRAM: conjunção coordenativa (*p ex, e* ou *nem*) que liga duas orações coordenadas ou dois termos de idêntica função na mesma oração; aditiva, conjunção aproximativa, conjunção copulativa” (MICHAELIS, 2018, [s.p.]). Podemos observar, portanto, que o dicionário Michaelis atribui para o *e* a função de mero aditivo; ou

¹⁰ Este capítulo é um desdobramento da dissertação de mestrado intitulada *O uso da conjunção e no texto O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)*, de Lélia Gonzalez (CIVIERO, 2020) e explora uma possível contribuição desta pesquisa à Educação Básica, para alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

seja, em um enunciado, essa conjunção somente terá a utilidade de ligar orações e/ou palavras.

O sintaxista de língua portuguesa Manuel Said Ali (2008, p. 38) cita que as conjunções *e* e *mas* “são vocábulos incontestavelmente átonos” e que “trata-se de conjunções prescindíveis, deixando-se à inteligência o cuidado de suprir a falta”, de forma que, para o autor, seria indiferente o uso ou não da conjunção *e*.

Garcia (1978), ao falar sobre conjunções coordenativas, afirma que elas estabelecem determinado relacionamento semântico entre palavras, sintagmas e/ou grupos de palavras e refuta o entendimento da gramática tradicional de que a coordenação realiza uma conexão de orações independentes ou autônomas, isto é, de sentido completo. O autor ressalta que essas conjunções têm um grau de travamento sintático mais frouxo em relação às conjunções subordinativas, mas isso não significa necessariamente independência semântica.

Os gramáticos Cunha e Cintra (1985) descrevem que o *e* faz parte das conjunções coordenativas aditivas, “[...] que servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função. São conjunções *e*, *nem* [= e não]” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 565-566). Essa noção é muito similar à do dicionário Michaelis (2018) *online*. Contudo, logo na sequência do conceito apresentado em *Nova gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) ampliam a descrição em relação às gramáticas tradicionais sobre o sentido do *e*, em que os autores exibem valores particulares das conjunções:

Certas CONJUNÇÕES COORDENATIVAS podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de

acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados. 1. E, por exemplo, pode: a) Ter valor adversativo: [...] b) Indicar uma consequência, uma conclusão: [...] c) Expressar uma finalidade: [...] d) Ter valor consecutivo: [...] e) Introduzir uma explicação enfática: [...] f) Iniciar frases de alta intensidade afetiva, com o valor próximo ao de interjeições: [...] g) Facilitar a passagem de uma ideia a outra, mesmo que não relacionadas, quando vem repetido ritmicamente em fórmulas paralelísticas que imitam o chamado estilo bíblico: [...] (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 568-570).

Desse modo, podemos observar que os sentidos para o *e* não pairam apenas na adição. A partir das considerações dos gramáticos Cunha e Cintra (1985), é possível estabelecer certo distanciamento da ideia de que o *e* é apenas uma conjunção aditiva, ou, ainda, uma conjunção prescindível, conforme aponta Said Ali (2008).

Além disso, no *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (2004), consta que o *e* atua também como conjunção, com diversos sentidos: “1. Aditiva: une orações ou palavras [...] 2. Adversativa: mas, porém [...] 3. Adversativa: e no entanto, e contudo; e apesar disso [...] 4. E ainda por cima; e além do mais; e além de tudo [...] 5. E em consequência [...] 6. E mais; e ainda [...] 7. E em contraste; e em oposição [...]” (FERREIRA, 2004, p. 709).

As gramáticas de Cunha e Cintra (1985) e de Ferreira (2004) mostram valores particulares do *e*, o que não é a regra para a grande maioria das gramáticas tradicionais brasileiras. Assim, ressaltamos que as conjunções, em particular a conjunção *e*, desempenham papéis discursivos que transcendem a função de meras ligas sintáticas. O *e* é geralmente considerado uma conjunção comum e a *mais*

vazia de sentido, pois sua função é a de juntar palavras de dada natureza e função, característica que permite que o *e* mobilize relações de sentido as mais diversas.

A partir dessas definições, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as multifuncionalidades do *e* como um operador argumentativo (OA), em um recorte do texto *O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)*, de Lélia Gonzalez, e apresentar uma proposta de abordagem para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica o trabalho com os OA para alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental: “(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc.” (BRASIL, 2018, p. 181). A indicação é realizada para o estudo de textos pertencentes ao campo jornalístico.

Com este capítulo, propõe-se uma nova abordagem dos OA, agora em um texto de caráter científico, no contexto da sala de aula. Com isso, os alunos poderão entender que a conjunção *e*, por exemplo, extrapola a função de adição e pode ser utilizada como um OA em suas produções escritas e assim identificada nos textos que leem, o que lhes permite desenvolver as habilidades propostas pela BNCC. Assim, considerando os descritores da BNCC no que diz respeito ao trabalho com as conjunções, são propostas atividades para serem exploradas em sala de aula, especificamente para alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, estudar Lélia Gonzalez no Ensino Fundamental é uma das formas de realização do

fortalecimento da memória dessa grande ativista, intelectual e autora. Os estudantes, ao terem contato com textos de Gonzalez, têm a possibilidade de ampliar conhecimentos da esfera intelectual e social.

O *e* como operador argumentativo (OA)

De acordo com Sella (2012), o *e* pode atuar para orientar argumentativamente, para indicar relações entre porções textuais demarcadas por um teor adverbial requerido pelos argumentos conectados e para quebrar o fluxo do texto. De acordo com a autora, “a aparente neutralidade do *e* possibilita inserção posterior de vocábulo de teor adverbial após o conectivo, o que poderia demonstrar possibilidade de interpretação do entorno dos enunciados” (SELLA, 2012, p. 367).

Ducrot (1989) propôs o termo *operador argumentativo* para denominar alguns aspectos gramaticais de dada língua, que indicam a força argumentativa dos enunciados. No caso das conjunções, tem-se a relação de dependência, uma vez que são dois argumentos conectados (pensemos em duas orações). Dessa forma, devem ser considerados os arranjos de cada oração e o tipo de conector. Quando se trata de argumento iniciado pelo *mas*, por exemplo, Ducrot (1989) explica que temos o argumento mais forte em uma relação de contraposição. Em “Estudou para o exame, mas não passou”, a primeira oração leva à conclusão de que o sujeito passaria no exame, e o *mas* orienta para uma conclusão oposta, e que prevalece no processo argumentativo estabelecido.

No caso do *e*, podemos dizer que as diretivas das próprias orações demarcam sentidos que se sobrepõem

ao valor de adição, como é possível perceber no enunciado “Ele leu todo o texto, decorou as partes principais e ainda recitou os versos”, em que o *e*, juntamente com o *ainda*, orienta para a força crescente e gradativa no processo argumentativo. O *e*, diferentemente do *mas*, está mais propenso aos sentidos expressos nas orações e em elementos adicionais a ele. No caso do enunciado “Ele leu todo o texto e (infelizmente) não decorou as passagens mais importantes”, a evidência da contraposição somente é estabelecida se considerado todo o encadeamento e ainda o uso de *infelizmente*.

Koch (2009, p. 104) observa que, “havendo dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como *e, também, nem, tanto... como, não só..., mas também, além de, além disso* etc.”. Desse modo, observa-se que o *e*, no discurso, pode assumir a função de OA, estabelecendo relações argumentativas para o enunciado, deixando de ser, assim, um mero aditivo. Destaque-se, ainda, que o *e* atua não só na argumentação, mas também no fluxo textual, de modo mais amplo.

Segundo Koch (2003, p. 33), o *e* faz parte da categoria de “operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão”; ou seja, esses argumentos integram uma classe argumentativa equivalente. Ressalta-se, ainda, a importância da reflexão que Ducrot (1989, p. 13) faz sobre argumentação como o “relacionamento de dois enunciados em um discurso”, de modo gradual.

Koch (2003, p. 33) conduz, em sua reflexão a respeito dos operadores, um exemplo: “João é o melhor candidato: tem boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas”. Nesse enunciado,

é possível observar que todos os argumentos seguem em direção a certa conclusão – no caso, mostrar que João é, dentre todos os candidatos, o melhor. Podemos aplicar, nesse exemplo, também a conceitualização de Ducrot (1989) em relação à argumentação: o *e* introduz o último argumento, de modo que a porção “não se envolve em negociatas” indica ser a condição de João mais importante de todas, uma vez que ninguém votaria em um candidato que se envolvesse em negociatas. Estabelece-se, assim, uma escala argumentativa em que o argumento iniciado pelo *e* orienta o leitor a considerar tal estatuto e não outro.

Bentes (2003, p. 280) observa que o encadeamento discursivo ocorre por meio de conjunções que estabelecem funções de operadores, “como ‘é’, ‘também’, ‘não só... mas também’, ‘tanto... como’, ‘além de’, ‘além disso’, ‘ainda’, ‘nem’, que ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão”. Podemos entender, então, que essas marcas atuam como OA, e sua função é denominada pragmática, retórica ou, ainda, argumentativa. Para a proposta de trabalho em sala de aula, recorreremos, especificamente, às perspectivas de Ducrot (1989) e Koch (2003), que consideramos mais adequadas para o nível estabelecido.

Antes de realizarmos a análise do *corpus*, é relevante apresentarmos, sinteticamente, a trajetória de vida da ativista e autora Lélia Gonzalez, o que fazemos na próxima seção.

Trajетória intelectual de Lélia Gonzalez

Lélia Gonzalez, além de filósofa, geógrafa e historiadora, estudava sobre psicanálise lacaniana,

antropologia, espiritualidade em relação ao candomblé (religião de matriz africana), meditação, todos estudos adicionais para o reconhecimento de sua própria existência. Principalmente, os aprendizados sobre o candomblé colaboraram para que Lélia Gonzalez se sentisse como negra, reestabelecendo certa conexão com os ancestrais (BARBOSA, 2015). A mudança do cabelo e do estilo, influenciada pelo processo de aceitação de suas raízes negras, contribuiu para uma nova imagem pública de Lélia Gonzalez. Foi um processo de construção e reconstrução de seu *eu*:

Seu crescimento pessoal se deu pela formação intelectual e pela afirmação de uma consciência no tocante à raça e ao gênero. Naquele tempo, pode-se dizer que Lélia passou por um processo de corporificação da consciência negra. Seu corpo demarcava uma nova persona pública. Um dos sinais que mais acentuam essa mudança é o cabelo, usado agora entre cacheado e crespo, volumoso, mais ao natural e, às vezes, no estilo *black power* (RATTS; RIOS, 2010, p. 69).

A partir disso, Lélia Gonzalez ganhou cada vez mais espaço em reuniões sociopolíticas, as quais foram fundamentais para sua constituição como ativista e feminista. Em 1972, a ditadura militar ainda se fazia presente no Brasil, com perseguições mais acirradas àqueles que se opunham ao regime. Foi nesse mesmo ano que o nome de Gonzalez apareceu pela primeira vez nos documentos do Departamento de Ordem e Política Social (Dops), que solicitavam a verificação de seu envolvimento no recrutamento de pessoas que seguiam a doutrina marxista na universidade onde lecionava, pois isso era

visto como ato de insurgência. Depois de concluída a investigação, nada foi comprovado em relação a isso, embora Gonzalez efetivamente organizasse, em sua residência, grupos de estudos filosóficos sobre Marx. Felizmente, o regime não conseguiu comprovações de tais ações; se o tivesse, Gonzalez teria sofrido de modo incisivo nas “mãos” do regime.

Entre 1973 e 1974, a convite de seu amigo Januário Garcia, Gonzalez frequentava reuniões do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), da Universidade Cândido Mendes (UCAM). Foi a partir desses encontros que Gonzalez se envolveu cada vez mais com a militância negra. Na segunda metade da década de 1970, Gonzalez dedicou-se ao processo de formulação e discussão, tanto pessoal quanto intelectual, de teorias, sempre baseadas em Jacques Lacan (PROJETO MEMÓRIA, 2011).

Em 1978, fundou, juntamente com outras lideranças negras, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, na cidade de São Paulo. Por meio do Movimento, Gonzalez conseguiu difundir suas falas e seus ideais por todo o Brasil e, também, em âmbito internacional, reunir-se com lideranças do Movimento Negro (MN) de vários países, como Itália, Suíça, Canadá, Senegal, Quênia, França, entre outros. Tudo isso se deveu ao fato de ter um estilo de se comunicar acessível, de fácil compreensão.

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu, no cenário brasileiro, a releitura de escritos relativos ao período de escravidão, o que levou Gonzalez a estabelecer uma nova perspectiva para as mulheres negras que aqui chegaram, além de relações entre o passado e o presente dessas mulheres, com base também em questões econômicas. Para ter uma ideia da importância das reflexões de

Gonzalez, ela não se voltou apenas para o estudo da mulher negra brasileira, mas também para a realidade das mulheres sul-africanas.

Ao publicar um artigo na obra *O lugar da mulher*, Lélia Gonzalez denunciou os estereótipos que foram dados ao povo negro:

Tanto a “Mãe Preta” quanto o “Pai João” têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonia raciais, supostamente existentes no Brasil. Representariam o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecer a outra face ao inimigo. Entretanto, não aceitamos tais estereótipos como reflexos “fiéis” de uma realidade vivida com tanta dor e humilhação. Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência (PROJETO MEMÓRIA, 2011, [s.p.]).

Lélia Gonzalez defendeu, portanto, que a *Mãe Preta* não foi passiva ao trabalhar na casa de seus senhores no que diz respeito à constituição cultural do brasileiro. Segundo ela, a *Mãe Preta*, ao estabelecer a função materna na família de brancos, teve a responsabilidade de africanizar a cultura brasileira, com enfoque no aspecto linguístico. Para Gonzalez, nós, brasileiros, falamos o *pretuguês*; ou seja, a partir do português europeu, com a mistura do povo negro, principalmente da *Mãe Preta*, foi criado esse idioma que falamos. Gonzalez (1983) dissertou e teceu uma crítica sobre o assunto:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo

que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo· acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *o está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1980, p. 238).

De acordo com a ativista, é por isso que nosso idioma é tão distinto do português europeu. Há palavras que estão presentes exclusivamente no vocabulário do português brasileiro – sendo, inclusive, dicionarizadas – que provêm de línguas dos povos africanos que aqui chegaram na época da escravatura¹¹.

Além da categoria *pretuguês*, Gonzalez desenvolveu o conceito da chamada *amefricanidade*, que diz respeito a toda e qualquer influência do povo africano nas Américas. Segundo a própria Gonzalez (1988),

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em conseqüência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALEZ, 1988, p. 76).

¹¹ Ressaltamos que há muitas palavras do português brasileiro que são provenientes também de línguas faladas pelos povos indígenas.

Ao Movimento Feminista (MF), a contribuição de Gonzalez foi inserir o aspecto racial na agenda política do Movimento, trazendo uma nova visão da luta feminina, uma vez que as especificidades da mulher negra não eram abordadas no feminismo, naquela época. Entre 1981 e 1984, Gonzalez fez parte do conselho editorial do jornal *Mulherio*, que se tornou um dos veículos mais relevantes do MF na época. Gonzalez era a única negra a compor o corpo editorial do informativo e a única a debater a questão racial nos artigos do *Mulherio*. No espaço que tinha, a intelectual problematizava, principalmente, o lugar que a mulher negra ocupava na luta contra as desigualdades sociais e, a partir desse tema, conseguia direcionar outros debates que envolviam o feminismo (PROJETO MEMÓRIA, 2011).

É importante destacar, ainda, que a luta de Gonzalez foi permeada de dificuldades. De acordo com Barbosa (2015),

Muitas dificuldades e desafetos se tornaram fato em sua vida. Denunciar publicamente o preconceito racial existente, mas camuflado, da sociedade brasileira, assustava e aborrecia a muitos, que preferiam ignorá-lo. Também a introdução da questão racial nas discussões promovidas pelo movimento feminista irritou parte das militantes (BARBOSA, 2015, p. 78).

No ano de 1982, publicou, juntamente com Carlos Hasenbalg, a obra *Lugar de negro*. Em 1987, publicou outra obra, intitulada *Festas populares do Brasil*, reunindo fotografias das diversas manifestações culturais presentes no Brasil. Os fotógrafos eram variados, embora os textos

fossem de autoria exclusiva de Gonzalez. Cada imagem da obra apresentava a pluralidade da cultura brasileira por conta da influência africana. Essa obra também foi muito relevante para a carreira de Gonzalez; inclusive, por conta de sua extrema beleza, o livro recebeu um prêmio internacional na Feira de Leipzig, na Alemanha. Vale ressaltar que essa premiação é uma das mais relevantes no que diz respeito ao mercado editorial; ou seja, trata-se de mais um feito da carreira de Gonzalez (PROJETO MEMÓRIA, 2011).

Após anos de intensas atividades, no início da década de 1990, Gonzalez foi surpreendida com diabetes do tipo 2, que a fez desacelerar e começar o tratamento médico. Não só isso: Gonzalez, nesse período, também estava decepcionada e desanimada com o direcionamento de algumas pautas do próprio MN. Em 1994, com a saúde muito debilitada, tendo como cuidadora sua sobrinha, Eliane de Almeida, Gonzalez tomou posse como Diretora do Departamento de Política da PUC do Rio de Janeiro, cargo em que permaneceu por apenas 30 dias – período em que viveu após assumir o cargo.

Lélia Gonzalez deixou, com sua partida, um legado enorme para o povo negro brasileiro. Foi a primeira a denunciar a situação da mulher negra brasileira e a trazer para o MF as questões raciais. Nas releituras em relação à escravidão do Brasil, Gonzalez reelaborou o pensamento sobre a *Mãe Preta* e propôs, com suas publicações, reinterpretar e reconstruir a constituição do Brasil na perspectiva da mulher negra.

Tais aspectos são refletidos em sua obra escrita. A produção acadêmica de Gonzalez foi vasta: dois livros, cinco capítulos em livros, oito artigos, quatro prefácios, 29

publicações em jornais, além das várias entrevistas, palestras e cursos que lecionava. Mesmo com tamanha relevância, são muitos os que não conhecem a trajetória de Gonzalez, como consta do Projeto Memória (2011, [s.p.]): “Desde o seu falecimento, no ano de 1994, estudiosos e militantes têm batalhado para resgatar sua memória e organizar seu pensamento”. Este capítulo é um modo de realizar a manutenção e o fortalecimento da memória de Lélia Gonzalez.

Por meio da trajetória de Lélia Gonzalez, é possível verificar como episódios de sua história e de todo seu percurso acadêmico e de militante contribuíram para uma proposta de texto fluído, acolhedor e possível de ser lido por um público amplo e diverso.

Proposta de estudo do *e* como OA em sala de aula: um olhar para a escrita de Lélia Gonzalez

A BNCC encaminha, no que se refere aos conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental II, o estudo das conjunções a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Na abordagem da morfossintaxe, o documento expõe a habilidade a ser desenvolvida no estudo desse conteúdo para o 7º ano: “(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção ‘e’) ou oposição de sentidos (conjunções ‘mas’, ‘porém’)” (BRASIL, 2018, p. 173). Considerando que o *e* extrapola a função de uma simples conjunção de adição, observa-se a necessidade de aprofundar a análise linguística das relações estabelecidas por essa conjunção. Para o 8º ano, a BNCC menciona as

seguintes habilidades para a abordagem das conjunções: “(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções” (BRASIL, 2018, p. 189) e “(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais” (BRASIL, 2018, p. 189). E, para o 9º ano, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em relação às conjunções, são as seguintes: “(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam” (BRASIL, 2018, p. 189) e “(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)” (BRASIL, 2018, p. 191).

Para desenvolvimento dessas habilidades, indicamos estudo e discussão do tema ‘racismo’, a partir de importantes nomes do ativismo negro no contexto brasileiro. É importante relacionar o conteúdo com situações do cotidiano dos alunos. A partir disso, os alunos teriam um contato inicial com autoras como Lélia Gonzalez.

Na abordagem que propomos, o primeiro conceito a ser trabalhado em sala de aula é o de *pretuguês*. Com isso, os alunos desenvolveriam o conhecimento sobre Gonzalez e, talvez, até uma identificação com a autora. Antes da análise textual, os estudantes também têm contato com uma breve biografia da autora. Vídeos também podem ser executados aos estudantes, e, após este momento, um texto da autora de caráter científico pode ser lido e discutido.

A partir do texto, é possível demonstrar aos alunos que o *e* assume funções diferentes da que a gramática tradicional, de modo geral, apresenta. Além disso, é possível explicar a escala argumentativa de Ducrot (1989), utilizando terminologias adequadas para a faixa etária. Durante a realização da análise, é necessário que seja considerado o contexto de produção da autora Lélia Gonzalez, de forma a possibilitar o levantamento dos propósitos argumentativos da autora de maneira mais apurada.

Sugerimos, por exemplo, o uso do capítulo *O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)*, presente na obra *Lugar de negro* (1982), o qual inicia com uma carta convocatória, primeiro documento do Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo de convocar a população para o Ato Público. Neste momento, é necessário trazer um resgate histórico sobre este ato ocorrido no dia 07 de julho de 1978. Na sequência de seu texto, Gonzalez apresenta os nomes das instituições e grupos que assinaram a carta, nesta ordem: Câmara de Comércio Afro-Brasileira (CCAB), Centro de Arte e Cultura Negra (CECAN), Associação Recreativa Brasil Jovem, Afrolatino América, Associação Casa de Arte e Cultura Afro-Brasileira, Associação Cristã Beneficente do Brasil, Jornegro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira, Company Soul e Zimbabwe Soul. Considera-se relevante informar aos alunos as funções e importância de cada organização naquele dado contexto. Após a leitura dirigida de todo o capítulo, será possível explicar aos alunos as características de um texto de caráter científico e relacionar aspectos desse gênero com o texto escrito por Lélia Gonzalez, indicando as semelhanças e diferenças.

Propomos atenção às ocorrências de *e* presentes no recorte a seguir, que constitui um parágrafo em que Gonzalez discorre brevemente sobre as organizações negras cariocas favoráveis ao Ato Público:

Além da Quilombo, o Renascença Clube, o Núcleo Negro Socialista, o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA) e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) foram as associações cariocas que apoiaram o novo movimento *e* assinaram uma nota conjunta de solidariedade que foi remetida para São Paulo. Enquanto isso, naquela cidade, como vimos, ocorriam as primeiras defecções, determinadas pelo velho temor da repressão *e* pelo não menos velho temor de comprometimento. Argumentava-se que um ato público era algo de muito sério *e, no caso, até mesmo* temerário. Felizmente a lucidez e a firmeza dos mais decididos não se abateu diante de tais receios (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 46-47, grifos nossos).

Um fato interessante sobre esse recorte é que, em três das cinco ocorrências do *e*, em destaque, verifica-se alto índice argumentativo no que diz respeito ao OA. Observa-se que, em “as associações cariocas que apoiaram o novo movimento *e* assinaram uma nota conjunta de solidariedade”, Gonzalez enfatiza as instituições que apoiaram o Ato Público, além da Quilombo. O *e* opera, nesse caso, de modo argumentativo ao revelar mais uma razão relevante: a autora reitera que, além de apoiarem o movimento, as instituições também assinaram a nota. Esse argumento, presente no segundo segmento após o *e*, demonstra, de maneira inegável, o interesse de participação dos citados no Ato. Aqui, a ação de assinar se mostra mais forte do que a de apoiar,

tornando o segundo argumento orientado pelo *e* mais forte. Nesse momento, é possível evidenciar para os alunos a definição do dicionário dos dois verbos: *assinar* e *apoiar*. Após isso, pode-se orientar os alunos para a identificação, no contexto que Gonzalez relata, de qual desses verbos teria um peso maior. Assim, será possível aplicar para a função desse *e* a noção de escala argumentativa de Ducrot (1989).

A segunda conjunção em grifo está em “ocorriam as primeiras defecções, determinadas pelo velho temor da repressão *e* pelo não menos velho temor de comprometimento”. O enunciado começa com o relato de que, no Rio de Janeiro, estavam ocorrendo os primeiros casos de abandono, isto é, de movimentos de não participação do Ato Público. Gonzalez relata que isso aconteceu devido a dois fatores: medo de repressão e de comprometimento. O primeiro diz respeito ao governo ditatorial, como exposto anteriormente, e o segundo volta-se diretamente a questões de caráter pessoal dos membros da entidade. É como se Gonzalez criticasse sutilmente as instituições que abandonaram o Movimento pela falta de responsabilidade e engajamento com a causa do povo negro.

Os argumentos encadeados pelo OA *e* imprimem a gradualidade, em que o argumento que sucede o OA é mais forte do que o primeiro; afinal, o temor pela repressão do governo, nesse caso, é menos forte do que o comprometimento das instituições. Assim, também podemos acionar a escala argumentativa proposta por Ducrot (1989). Novamente, aqui, é possível debater com os alunos sobre qual é o argumento mais forte do enunciado. Além disso, os estudantes poderiam

identificar e justificar se o *e* no primeiro caso comentado anteriormente é igual ou não ao do segundo caso.

O terceiro *e*, em “Argumentava-se que um ato público era algo de muito sério *e*, no caso, até mesmo temerário”, é seguido de vírgula, após a qual Gonzalez utiliza o termo *no caso*, que demonstra certa especificidade; e, na sequência, a autora usa *até mesmo*. Este *e* é um operador altamente argumentativo, uma vez que demonstra, de modo explícito, o argumento mais significativo, que orienta, em uma escala de gradação, o enunciado para determinada conclusão (DUCROT, 1989; KOCH, 2003). Neste momento, pode-se perguntar aos alunos sobre as situações em que eles utilizam o *até mesmo*, por exemplo. O processo de assimilação entre o contexto pessoal de cada aluno e de Gonzalez será fundamental para a compreensão do fenômeno de gradação. Ademais, o *e*, em uma posição anterior, serve para somar os argumentos a favor de demonstrar o que era debatido naquela época sobre a não participação das instituições no Ato Público. Vale ressaltar que a autora não concorda com os argumentos que eram dados sobre o Ato, mas expõe o que era debatido na época sobre tal.

Considerações finais

A partir da breve análise proposta, verifica-se que o *e* assume funções que extrapolam a de mera conjunção aditiva, as quais variam de acordo com a orientação argumentativa e intencionalidade do articulista em cada contexto, como as diferentes funções identificadas no texto de Gonzalez ligadas ao *e* como OA. O teor de adição lança a possibilidade de não engessar as relações tanto

semânticas quanto argumentativas. Assim, o estudo dessa evidente versatilidade funcional do *e* em termos de orientações de sentido é fundamental para alunos do Ensino Fundamental, especificamente os do 9º ano, para que eles consigam, cada vez mais, utilizar essas possibilidades argumentativas evidenciadas pelo *e*.

Lélia Gonzalez é fonte de saber intelectual que, mediante um livro de caráter científico, por exemplo, utiliza a conjunção *e* como um elemento simples e potente de sua argumentação. Por meio do *e*, ela pode, principalmente, orientar seu enunciado a determinada direção argumentativa.

Muitos dos textos de Lélia Gonzalez possuem uma escrita que pode ser difundida para um público diverso e amplo, o que permite que ela seja utilizada em uma aula de alunos do último ano do Ensino Fundamental, por exemplo. Não é necessário ser estudioso de Gonzalez para entender *o que* e *do que* a autora está falando. Por meio de suas palavras, podemos mergulhar, entender e sentir um pouco da emoção que ela quer passar; podemos compreender sua luta pessoal e a luta de todos nós como povo negro. O legado de Lélia Gonzalez é inegável, e sua escrita é parte ímpar disso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

- BARBOSA, P. C. *Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história*. Brasília: Abravídeo, 2015.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 245-285.
- CIVIERO, L. L. M. C. *O uso da conjunção e no texto 'O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU)', de Lélia Gonzalez*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUCROT, O. Argumentação e *topoi* argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1978.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 4., 1980, Rio de Janeiro. *Apresentação* [...]. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1980. p. 223-245.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MICHAELIS Dicionário Online. *Conjunção*. 2018. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conjun%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 29 jun. 2018.
- PROJETO MEMÓRIA. *Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história*. 2011. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/index.jsp>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- RATTS, A.; RIOS, F. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SAID ALI, M. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.
- SELLA, A. F. Proposta de análise do funcionamento do E em falas colhidas no interior de Projeto acerca de crenças e atitudes linguísticas. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem: apresentações do IX Celsul*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 361-380.

Capítulo 5

Atitudes linguísticas em comunidade indígena: uma proposta para o Ensino Fundamental

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça
Clarice Cristina Corbari

Considerações iniciais

Este texto apresenta reflexões sobre resultados de pesquisa desenvolvida no período de 2015 a 2019 (MENDONÇA, 2020), sobre crenças e atitudes linguísticas de informantes da Reserva Indígena *Tekoha Añetete*, aldeia guarani localizada em Diamante d'Oeste (PR), que se caracteriza como um espaço multiétnico inserido na Tríplice Fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina) e marcado pela presença significativa de indígenas Guarani¹² bilíngues. O foco, neste capítulo, recai nas crenças e atitudes linguísticas reveladas por meio de itens lexicais presentes nas respostas dos informantes. A partir desses resultados, objetivamos sinalizar algumas possibilidades de trabalho em sala de aula de qualquer

¹² Adotamos, neste texto, a regra de uso da inicial maiúscula e da forma singular para fazer referência a povos e etnias (por exemplo, *os Guarani*), mas mantemos as iniciais minúsculas quando o termo se refere à língua (*o guarani*) ou tem valor adjetivo em expressões como *a língua guarani* e *a população guarani*, por exemplo.

ano do Ensino Fundamental, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Selecionamos, para as discussões aqui apresentadas, respostas dadas por seis informantes do sexo feminino, bilíngues em guarani (língua materna) e português (segunda língua), a quatro perguntas, referentes a quem fala melhor, quem fala pior, qual é a língua mais bonita e qual é a mais feia, de forma a verificar se haveria traços de prestígio e estigma em relação às línguas mencionadas. A seleção do recorte foi motivada pelo entendimento de que as respostas dadas manifestam modalizadores e itens lexicais que indicam crenças do falante bilíngue com o guarani e o português brasileiro (PB).

A análise das respostas das seis informantes baseou-se nos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, bem como em pesquisas sobre atitudes linguísticas (LABOV, 2008[1972]; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; AGUILERA, 2008; 2009; CORBARI, 2013), e mostrou atitudes que acenam para o prestígio da língua e da cultura guarani.

O material resultante dessa pesquisa mostra-se propício para o trabalho tanto com o objeto de conhecimento¹³ “variação linguística”, de forma a valorizar as diferenças dialetais do português brasileiro, as variantes de contato, enfim, o plurilinguismo, quanto com relação ao uso dos mecanismos linguísticos nos textos (orais e escritos), especialmente, neste caso, dos

¹³ Em conformidade com a terminologia usada na BNCC, utilizamos o termo ‘objeto de conhecimento’, em vez de ‘conteúdo’, para nos referirmos aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular.

itens lexicais que denotam atitudes linguísticas de prestígio ou desprestígio linguístico.

A língua guarani e a localidade da pesquisa

Em termos linguísticos, a língua guarani faz parte do tronco linguístico Tupi, da família linguística Tupi-Guarani, que apresenta, no Brasil, três dialetos ou subgrupos linguísticos: Kaiowá, Nhandeva e Mbyá. De acordo com D'Angelis ([s.d.]), trata-se de uma língua que é escrita desde o século XVI; contudo, relacionadas a ela, circulam diferentes ortografias, conforme os dialetos e, eventualmente, conforme o país, uma vez que não há mecanismos de pressão unificadora que atuem sobre essa língua.

Os povos Guarani estão no Oeste do Paraná desde muito antes da conquista colonial da América. Segundo Carvalho (2013), os dados arqueológicos mais antigos encontrados nessa região mostram que os Guarani habitam esse território desde, pelo menos, o século I d.C. No Brasil, a população Guarani é de aproximadamente 52 mil pessoas (IBGE, 2010), que vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de cem municípios brasileiros, localizados em sete estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Toda a faixa de fronteira do Paraná, na região Oeste, é ocupada por aldeias indígenas predominantemente Guarani. De acordo com Bortolini (2014), a presença dos Guarani no Oeste do Paraná remonta ao longo período histórico de significativas alterações em relação à ocupação do espaço, principalmente no século passado, devido ao processo migratório de ocupação agrícola e formação de novas cidades.

Tekoha Añetete, cujo nome significa “aldeia verdadeiramente guarani”, é uma reserva indígena legal homologada (Decreto s/n, de 28 de julho de 2000), conquistada pelas famílias que ali se estabeleceram desde 19 de abril de 1997. A aldeia ocupa uma área de 1.744 hectares (IBGE, 2010) e está localizada na comunidade rural de Ponte Nova, a cerca de vinte quilômetros da cidade de Diamante d’Oeste. Em Mendonça (2020), verifica-se que aproximadamente 420 pessoas – adultas e crianças – da etnia Guarani vivem na aldeia e que as famílias se dedicam às atividades de artesanato, agricultura e pecuária, em áreas de produção comunitária e/ou familiar. Essa população pertence aos subgrupos dos Mbyá e Ñhandeva, duas das três divisões dos povos Tupi-Guarani. O guarani é a língua materna aprendida pela criança junto à família, e a aquisição da segunda língua, o português, ocorre após a criança ser matriculada na Educação Infantil, entre 4 e 5 anos de idade. A presença da escola na aldeia tem contribuído para o letramento da população residente, que conta com 286 indígenas alfabetizados (IBGE, 2010).

Reflexões sobre crenças e atitudes linguísticas

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas podem colaborar significativamente para a elucidação da postura de falantes de diversas regiões geográficas em relação a sua própria fala e ao falar do outro. Possibilitam, dessa forma, o entendimento da realidade linguística de uma comunidade, região ou país e de como os falantes modificam o comportamento linguístico de acordo com a

identidade do grupo de fala e dos indivíduos com os quais se relacionam.

As localidades da região Oeste do Paraná, na Tríplice Fronteira, vivenciam relações sociais, culturais e econômicas que permitem a ocorrência do fenômeno de línguas em contato, o que propicia a manifestação de crenças e atitudes linguísticas. Fishman (1999) afirma que o uso da língua e as atitudes linguísticas variam de acordo com os contextos sociais em que ocorrem. Portanto, não se pode pensar na língua desvinculada de seu contexto social, principalmente em sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico (MORENO FERNANDEZ, 1998). Assim, os estudos de crenças e atitudes constituem uma importante contribuição para reflexão sobre o ambiente sociolinguístico de uma comunidade de fala, principalmente em contextos de diversidade linguística como o da região Oeste do Paraná e, especialmente, na Reserva Indígena *Tekoha Añetete*.

Diversas são as áreas do conhecimento que recorrem à temática das crenças para o desenvolvimento de seus trabalhos, entre as quais a Linguística, a Filosofia, a Psicologia, a Educação e a Sociologia. É complexo definir crenças, considerando que cada área possui um objeto de estudo diferente e são diversos os conceitos e sentidos atribuídos para referir-se a elas. Nos dicionários de língua portuguesa, encontramos algumas definições: ato ou efeito de crer; convicção, credo; fé religiosa, confiança, opinião; estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa (veja-se PRIBERAM, [s.d.]).

Quanto ao conceito de atitude, considera-se como pressuposto que a atitude linguística de um indivíduo é o

resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. A posição social que ocupa uma língua, somada às crenças e aos sentimentos que o indivíduo mantém em relação a seus falantes, define a atitude linguística, que Moreno Fernández (1998) explica como

[...] una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de “lengua” incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes¹⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179).

As atitudes linguísticas têm sido definidas a partir de duas linhas teóricas que divergem entre si, de acordo com a definição que estabelecem para atitudes linguísticas, a saber: a mentalista, de natureza psicossociológica, e a comportamentalista. Segundo Moreno Fernandez (1998, p. 182), na linha comportamentalista, as atitudes são interpretadas como uma “conducta, como una reacción o respuesta a um estímulo, esto es, a una lengua, una situación

¹⁴ Tradução nossa: “[...] uma manifestação da atitude social dos indivíduos distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade, e ao falar de ‘língua’, incluímos qualquer tipo de variedade linguística: atitudes em relação a estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes”.

o unas características sociolinguísticas determinadas”¹⁵. Para a linha mentalista, adotada para este estudo, as atitudes são entendidas como um “estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o uno hechos sociolinguísticos concretos [...] una categoría intermediaria entre un estímulo y el comportamiento o la acción individual”¹⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182).

Lambert e Lambert (1966), no campo da Psicologia Social, e Moreno Fernández (1998), no campo da Sociolinguística, apontam que a atitude é constituída por três componentes colocados no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognitivo ou cognoscitivo), a valoração (componente afetivo) e a conduta (componente conativo). Sobre essa categorização, Aguilera (2009) assinala que o componente cognoscitivo tem maior importância diante dos demais, pois “conforma, em larga escala, a consciência sociolingüística, uma vez que nele intervêm os conhecimentos e julgamentos dos falantes: consciência lingüística, crenças, estereótipos, expectativas sociais (prestígio, ascensão), grau de bilinguismo, características da personalidade, etc.” (AGUILERA, 2009, p. 106). Já o componente afetivo, segundo Aguilera (2009, p. 106), “está alicerçado em juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento; da associação com traços

¹⁵ Tradução nossa: “[...] conduta, como uma reação ou resposta a um estímulo, isto é, a uma língua, a uma situação ou a características sociolinguísticas dadas”.

¹⁶ Tradução nossa: “[...] estado interno do indivíduo, uma disposição mental para condições concretas ou um fato sociolinguístico [...] uma categoria intermediária entre um estímulo e o comportamento ou a ação individual”.

de identidade; etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho; e do sentimento de solidariedade com o grupo a que pertence”. Por fim, a autora explica que o “componente conativo, por sua vez, reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias” (AGUILERA, 2009, p. 106), ou seja, mostra a tendência a agir e reagir de determinadas formas em relação à língua e a seus falantes.

Análise dos dados

Como o foco deste estudo está nas atitudes linguísticas de seis falantes bilíngues indígenas, do sexo feminino, da Reserva Indígena Guarani *Tekoha Añetete*, para ilustração deste texto, temos como objetivo verificar crenças e atitudes das informantes manifestas por meio das pistas lexicais nas avaliações referentes ao guarani, ao português e ao espanhol, considerando-se o entorno da fronteira. Apesar de a seleção de informantes ter sido baseada nas variáveis extralinguísticas sexo e faixa etária, a análise aqui apresentada, dado o limite de espaço, considera apenas o conteúdo linguístico das respostas. Neste capítulo, as informantes são identificadas apenas pelos números 1 a 6, mas informa-se que se trata de duas falantes de cada faixa etária (informantes 1 e 2: 20 a 35 anos; informantes 3 e 4: 36 a 55 anos; e informantes 5 e 6: mais de 55 anos).

Os comentários apresentados neste capítulo estão diretamente relacionados com as perguntas do questionário selecionadas de Mendonça (2020) para análise, a saber: a) Pergunta 32: “Se você tivesse que escolher entre falar apenas a língua guarani ou apenas o

português, qual você escolheria? Em que situação? Por quê?"; b) Pergunta 38: "Comparando a língua indígena, que você fala, o guarani, com o português, quem fala melhor? Por quê?"; c) Pergunta 43: "Qual é a língua mais bonita? Por quê?"; e d) Pergunta 44: "Qual língua é mais feia?". Essas questões proporcionaram respostas sobre a forma como os informantes bilíngues avaliam as línguas guarani e PB, bem como revelaram crenças a partir das pistas lexicais.

Para a comparação do guarani com o PB, selecionamos as respostas das perguntas 32 e 38. Em resposta à pergunta 32, "Se você tivesse que escolher entre falar apenas a língua guarani ou apenas o português, qual você escolheria? Em que situação? Por quê?", as seis informantes manifestaram a escolha pelo guarani. O componente afetivo se manifesta no julgamento das informantes, o que revela uma atitude positiva em relação à língua guarani e de identidade étnica, conforme duas das respostas¹⁷:

(1)

INF.1: *Guarani.*

INQ: Por quê?

INF.1: Porque *eu sou Guarani, né? Essa é minha língua* e eu não pretendo deixar pra trás por causa de outra língua, então... não é que eu não valorizo, é claro que é importante

¹⁷ As falas das informantes foram transcritas de forma grafemática, sem recorrência à transcrição fonética. Aspectos fonológicos frequentes na oralidade de falantes do PB, como monotongação, ditongação e omissão do *r* em verbos no infinitivo são neutralizados nas transcrições apresentadas neste capítulo, já que o aspecto fonético-fonológico não é objeto de análise.

falar em português, mas se a pessoa falasse “escolhe português”, entre português e guarani, língua guarani, então *eu escolheria o guarani e continuaria sempre com meu povo* e não ficaria no outro lugar.

(2)

INF.2: *Guarani.*

INQ: Por quê?

INF.2: Porque eu... como é que eu vou falar? *Eu sou índia, tenho que falar guarani... mais guarani.*

A informante 1 expressa a relação entre a língua guarani e a identidade com o povo Guarani ao afirmar “eu sou Guarani”, “essa é minha língua”, “eu escolheria o Guarani e continuaria sempre com meu povo e não ficaria no outro lugar”. Essa noção de pertencimento fica evidenciada com o uso do verbo *ser* na primeira pessoa (*eu sou*) e dos pronomes possessivos diante dos elementos que marcam a identidade de um grupo social (*minha língua, meu povo*). A informante 1 demonstra consciência linguística em relação ao guarani em comparação com o PB e emite juízo de maior valoração com relação ao guarani. Sua fala, além de manifestar o componente cognoscitivo da atitude (opinião, crença), também revela o componente conativo, ao demonstrar uma tendência de reação: “mas se a pessoa falasse ‘escolhe português’, entre português e guarani, língua guarani, então eu escolheria o guarani e continuaria sempre com meu povo e não ficaria no outro lugar”. O componente conativo fica evidente não apenas no conteúdo lexical dos verbos *escolher*, *continuar (com)* e *ficar (em)*, mas também na forma verbal indicativa de condicionalidade: *escolheria, continuaria, ficaria*. A informante 2, ao justificar sua

escolha pelo guarani, também denota a relação entre língua e identidade étnica – “*eu sou índia, tenho que falar guarani*” –, que se traduz especialmente pelo verbo *ser* na primeira pessoa e pela designação do grupo a que pertence, no primeiro segmento, e pela modalização no segundo segmento, que reflete a crença de que falar guarani é compulsório ao reconhecimento de pertencer a esse grupo étnico.

Avaliamos que, se era mais difícil assumir-se como indígena no passado, hoje, a julgar pelas declarações das informantes, a língua é relevante fator de identidade étnica. Ter direito a ser indígena é uma reconquista que vem sendo construída recentemente, principalmente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), pelo maior acesso dos indígenas à instrução formal, ao atendimento à saúde e ao direito à cidadania, entre outros motivos.

Na pergunta 38, “Comparando a língua indígena, que você fala, o guarani, com o português, quem fala melhor? Por quê?”, foram observadas as seguintes respostas:

(3)

INF.1: *Guarani.*

INQ: Por quê?

INF.1: Porque *eu falo em guarani, eu entendo mais... então, português, eu não entendo bem, então por isso.*

(4)

INF.2: Pra mim, seria o *guarani.*

INQ: Por quê?

INF.2: Porque, comparando guarani entre português, *na verdade, eu não sei comparar isso, né.*

(5)

INF.3: O brasileiro.

INQ: Por quê?

INF.3: Porque *eu acho que o brasileiro fala melhor do que o guarani...* assim, quando fala mais letra, leva mais curto... assim, pra falar guarani, leva mais letra, daí *mais difícil*.

(6)

INF.4: O guarani.

INQ: Por quê?

INF.4: Porque *é mais fácil falar*.

(7)

INF.5: *Portuguei e o guarani*.

INQ: Por que você acha? Os dois falam bem?

INF.5: *Eu gosto guarani*.

(8)

INF.6: *Guarani*.

INQ: Por que a senhora acha?

INF.6: Porque sim. *A conversa em guarani parece que tem mais valor*, entendeu?

INQ: Por que a senhora acha que tem mais valor?

INF.6: Ah, porque sim... porque *a gente fala só em guarani*, tem algum brasileiro que sabe, mas tem algum que já não é assim.

As informantes que indicaram os falantes do guarani como aqueles que falam melhor justificaram a escolha por considerarem que essa língua é mais fácil de falar e de entender. Isso se manifesta lexicalmente em expressões como “entendo mais”, “mais fácil de falar” e “tem mais valor”. Neste último caso, para a informante 6, a língua guarani tem mais valor porque sua “gente fala só em

guarani". Por sua vez, a informante 5, apesar de mencionar os falantes de guarani e PB em sua resposta, manifestou o componente afetivo ao usar o verbo *gostar* – “eu gosto guarani” –, de forma que a preferência recai em sua língua materna. Apenas a informante 3 respondeu que o brasileiro fala melhor do que o guarani, considerado por ela “mais difícil” porque tem mais letras. Nesse julgamento, a informante revela sua crença – o componente cognoscitivo –, especialmente por meio da expressão *eu acho*, em “eu acho que o brasileiro fala melhor do que o guarani”, além do componente afetivo, materializado na avaliação *falar melhor*, para argumentar e estabelecer uma comparação entre as línguas guarani e PB, o que pode ser resultado de sua vivência como aprendiz das duas línguas na escola.

Na sequência do questionário, na pergunta 43, “Qual é a língua mais bonita? Por quê?”, a referência era a língua considerada mais bonita entre o guarani, o português e o espanhol. Nas respostas, validando o exposto nas anteriores, três informantes avaliaram positivamente o guarani. Algumas respostas a essa questão estão reproduzidas a seguir:

(9)

INF.1: *Pra mim, vai ser sempre o guarani... porque eu sou indígena e falo em guarani, costume falar essa.*

(10)

INF.2: *Sinceramente, eu não sei [risos].*

INQ: *Por quê?*

INF.2: *Porque todas as línguas têm sua diferença e comparar não sei.*

(11)

INF.3: *É a brasileira.*

INQ: Por quê?

INF.3: *Porque eu falo também e eu acho que a mais bonita é brasileira.*

(12)

INF.4: *Acho que guarani... é guarani.*

INQ: Por quê?

INF.4: *Porque a criança começa a falar, já fala o guarani... aprende a falar.*

Além dessas respostas, a informante 5 mencionou as três línguas, sem dar qualquer justificativa, e a informante 6 citou o guarani, também sem justificar sua escolha. Nos trechos reproduzidos, verifica-se que a informante 1 relaciona sua avaliação à questão identitária, ao dizer que o guarani é mais bonito porque ela é indígena e fala em guarani. Isso se reflete na escolha dos pronomes pessoais e verbos em primeira pessoa, que acabam por revelar o componente afetivo da atitude: “eu sou indígena”, “falo em guarani” e “pra mim, vai ser sempre o guarani”. Essa resposta denota, novamente, o prestígio do guarani em comparação com o PB. A informante 4 também expressa uma atitude positiva em relação ao guarani e justifica sua escolha ao dizer que a criança (guarani), quando “começa a falar, já fala o guarani”.

A informante 2 afirmou “todas as línguas têm sua diferença”, o que revela sua consciência linguística a respeito de diferenças entre línguas, mas não soube explicar qual seria a mais bonita. Isso pode estar relacionado à dificuldade de comunicação da falante para se expressar em PB. A informante 3 citou “a brasileira”

como a língua mais bonita, escolha que manifesta uma atitude de prestígio em relação ao PB, especialmente ao responder “porque eu falo também e eu acho que a mais bonita é brasileiro”, o que mostra sua identificação com essa língua. De modo geral, porém, pode-se dizer que as respostas às perguntas 38 e 43 denotam a estreita relação entre língua e identidade étnica.

Com relação à questão 44, “Qual é a língua mais feia? Por quê?”, houve as seguintes respostas:

(13)

INF.1: Língua mais feia? *Pra mim, não existe uma... não sei falar, assim... porque as línguas portuguesas, paraguaia ou espanhol, ou língua caingangue, pra mim pode ser feio, mas pra eles, que entendem sempre, também vai ser língua... então, não existe... pra mim, não existe línguas pior nem melhor.*

(14)

INF.2: *Isso não sei dizer.*

INQ: Por quê?

INF.2: *É porque eu não tenho... eu não acho que tenha uma língua feia. É isso.*

(15)

INF.3: *Mais feia, não sei [risos]. Não sei.*

INQ: Por que você não sabe?

INF.3: *Eu não posso falar, que eu não entendo também as outras línguas. Eu não sei... então eu não sei qual que é mais feia.*

(16)

INF. 4: *Acho que espanhol [risos].*

INQ: Por quê?

INF. 4: *Porque eu não sei falar espanhol.*

(17)

INF. 5: [silêncio]... eu também não acho, pra ... eu também, *tudo igual*.

(18)

INF. 6: [risos] [pausa]... *Não quero fazer feio pra ninguém... quero ter amizade com todo mundo*.

Nas respostas, apenas a informante 4 nomeou uma língua que considera feia – o espanhol – e justificou sua escolha alegando não falar essa língua, de modo que o fato de não conhecer a língua impediu uma avaliação positiva. As outras respostas revelam o esforço de relativização sobre o que se considera feio ou bonito, em termos de línguas: duas informantes disseram que não existe língua feia, uma não soube responder, justificando que não entende “as outras línguas” (que, nesse caso, seria apenas o espanhol), e outra não respondeu, com a alegação de que quer “ter amizade com todo mundo”. Observa-se que o fator “compreensão” (manifesto pelo verbo *entender*) parece ser decisivo, em alguns casos, para um posicionamento mais “neutro”¹⁸: enquanto a informante 1 diz que, para ela, uma língua pode ser considerada feia, “mas pra eles, que entendem”, é bonita, a informante 3 afirma: “eu não entendo também as outras línguas [...] então eu não sei qual que é mais feia”. A informante 1 acrescenta, em sua fala, que “não existe

¹⁸ Para López Morales (1993), as atitudes são formadas por comportamentos, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rechaço, não existindo uma atitude “neutra”. Uma atitude que não seja positiva nem negativa se caracterizaria como ausência de atitude, e não como mais uma classe dela.

línguas pior nem melhor”, o que reforça a avaliação “neutra”, da mesma forma que o fazem as informantes 5 – “eu também, tudo igual” – e 2 “eu não acho que tenha uma língua feia”. A informante 6 não respondeu objetivamente à pergunta e sua reação foi uma risada, seguida de pausa, o que denota uma reflexão sobre a questão que lhe foi dirigida e o controle de sua fala. Em seguida, essa informante, ao afirmar “não quero fazer feio pra ninguém... quero ter amizade com todo mundo”, demonstra que as línguas em questão estão relacionadas ao entorno sociocultural da falante.

As respostas das informantes, apresentadas anteriormente, de modo geral, manifestam tanto o componente cognoscitivo da atitude linguística – ou seja, suas crenças – quanto o componente afetivo – ou seja, suas avaliações a respeito das línguas e dos falantes. Efetivamente, os três componentes se encontram imbricados, ainda que um ou outro sobressaia em determinadas falas.

Na perspectiva assinalada por Corbari (2013), em termos linguísticos, as crenças manifestam-se especialmente por meio das construções *eu acho*, *eu acredito*, *para mim*, e outras do gênero. Porém, elas são frequentemente traduzidas em avaliações, de modo que o componente afetivo também se vincula estreitamente ao componente cognoscitivo nas falas dos informantes, especialmente por meio de adjetivos (às vezes, acompanhados de advérbios) – *feio*, *bonito*, *fácil*, *difícil* etc. –, mas também de verbos (como *gostar*) e substantivos que traduzem rótulos, atributos dados às línguas e aos falantes. A tendência para certo tipo de ação (componente conativo) é o momento em que as crenças e os valores

afetivos se transformam em intenções comportamentais expressas na fala.

As respostas das informantes deste estudo são manifestações de suas relações com os falantes do contexto sociocultural dentro e fora do *Tekoha Añetete*. Conforme afirma Moreno Fernández (2012, p. 49-50): “La influencia del entorno social viene condicionada por la forma en que los hablantes interpretan recíprocamente sus perfiles lingüísticos, así como por el modo como categorizan y perciben la organización social y su dinámica, incluida la comunicativa”¹⁹. Portanto, o posicionamento do falante sobre a língua mais bonita e mais feia tem influência do ambiente sociocultural em que ele vive e manifesta-se pela forma como ele expressa os elementos afetivo, cognoscitivo e conativo em relação aos agrupamentos sociais e seus membros.

Aplicações ao ensino

A análise das respostas das informantes apresenta reflexões que poderiam integrar a atividade epilingüística de análise de textos orais em sala de aula. As falas selecionadas para o presente texto revelam que itens lexicais servem para demonstrar formas de avaliação das línguas guarani e PB em região de fronteira. Nas respostas às quatro questões discutidas neste capítulo, podemos observar que indícios lingüísticos dos componentes afetivo, cognoscitivo

¹⁹ Tradução nossa: “A influência do ambiente social é condicionada pela maneira como os falantes interpretam seus perfis lingüísticos reciprocamente, assim como pela maneira como categorizam e percebem a organização social e sua dinâmica, inclusive a comunicativa”.

e conativo são praticamente pautados em modalizadores e itens lexicais. Constatamos que o componente cognitivo favorece que as informantes manifestem as percepções individuais de acordo com o perfil etnolinguístico e das práticas comunicativas que vivenciam dentro e fora da aldeia *Tekoha Añetete*. Já o componente afetivo revela o sentimento de valorização da língua materna guarani em contato com o PB e o componente conativo mostra comportamento social do falante em relação à língua guarani e outras línguas de contato.

Em vista desses elementos, no âmbito do ensino, pode-se vislumbrar um diálogo entre as perspectivas da Sociolinguística e da Linguística Funcional: enquanto a primeira dá suporte ao trabalho com a variação linguística, por considerar que a natureza da linguagem é social, e sendo a língua sensível às pressões de uso, é passível de variação e mudança, a segunda, conforme Pezatti (2004), ao conceber a linguagem como instrumento de comunicação e interação social, tem como objeto de estudo o seu uso real e a compreensão de que é na interação verbal que se estabelecem as relações comunicativas entre os sujeitos, resultantes de seus propósitos e intenções no momento da enunciação. Acredita-se que esses pontos de convergência permitem levar esse material linguístico (transcrições das falas das informantes) para a sala de aula do Ensino Fundamental, de modo a permitir tanto uma abordagem da diversidade linguística presente em nosso país, e muito mais complexa em região de fronteira, quanto a reflexão sobre como itens lexicais podem traduzir crenças e atitudes linguísticas.

Considerando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), esse documento trata o objeto de

conhecimento “variação linguística” articulado à prática linguística “análise linguística/semiótica”, em todo o Ensino Fundamental. Delineiam-se, na BNCC,

[...] reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 81).

O documento sinaliza para um trabalho que vise a combater o preconceito linguístico, ao anunciar, entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a de “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87).

Em outra parte do documento, há também menção a “conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (BRASIL, 2017, p. 83), abordagem na qual a análise apresentada neste capítulo pode se inserir. Por fim, o trabalho com o objeto de conhecimento “variação linguística” se traduz nas seguintes habilidades, para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: “(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico”; “(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e

normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2017, p. 161).

De forma prática, sugerimos ao professor as seguintes atividades:

1) Em um primeiro momento, pode-se problematizar o mito do monolinguismo e da homogeneidade linguística do Brasil, com perguntas como: a) Que língua você fala? Que línguas seus pais e avós falavam? Na localidade onde você mora, há pessoas que falam outra(s) língua(s), além do português? Você acha que no Brasil só se fala português? Que outras línguas são faladas no Brasil? Como é a língua falada na fronteira do Brasil com a Argentina e o Paraguai? O português que as pessoas usam no dia a dia é falado da mesma forma em todo o Brasil? Na escola, o português que é ensinado é diferente do português que você, sua família e seus amigos falam? Essas perguntas, e outras que surgirem decorrentes da discussão, podem fomentar um amplo debate sobre variação linguística, sobre língua de prestígio, sobre variedade popular *versus* norma-padrão, sobre preconceito linguístico, entre outros aspectos.

2) Em outro momento, propomos problematizar a condição dos indígenas no Brasil (pode ser por meio de uma matéria jornalística, um vídeo ou outro texto), com perguntas como: Vocês sabem como e onde vivem os indígenas no Brasil? Que costumes eles têm que são diferentes dos seus/nossos? E que costumes são parecidos? Que línguas eles falam? Você já conheceu pessoalmente algum indígena? Em que contexto? Você considera que, no Brasil, os indígenas têm seus direitos respeitados? O objetivo é, novamente, provocar um

amplo debate sobre a língua e a cultura dos indígenas e sobre os problemas que enfrentam com relação a seu território e a seus direitos. Na região Oeste do Paraná, é possível que muitos alunos já tenham tido contato com indígenas da etnia Guarani e mesmo com a língua, especialmente se frequentam o comércio paraguaio em Ciudad del Este ou Salto del Guairá (Paraguai).

3) Em um terceiro momento, a atividade proposta é levar uma folha impressa contendo trechos das falas das informantes da pesquisa de Mendonça (2020), relatada neste capítulo, para análise de como elas se posicionam com relação a sua língua materna e às línguas com as quais elas têm contato em seu entorno social. É muito importante que o professor, antes de tudo, contextualize a pesquisa realizada e o objetivo. Em seguida, procede-se à leitura dos trechos, que podem ser comentados a partir de perguntas como estas: Como é a reação da informante x sobre a pergunta y ? A resposta é positiva em relação ao guarani? E em relação a outras línguas? Essas respostas, a seu ver, mostram que o guarani tem prestígio entre seus falantes? E o português brasileiro? E o espanhol? Indicamos chamar a atenção para o funcionamento dos mecanismos linguísticos nos textos, especialmente os itens lexicais que demonstram atitudes linguísticas, tanto positivas quanto negativas. Também é importante mostrar as estratégias usadas pelas informantes para expor uma avaliação mais neutra. Outra possibilidade é perceber efeitos de sentido em caso de substituição de um termo por outro.

4) Como atividade de produção escrita, há uma variedade de textos que podem ser criados: matéria para jornal escolar; texto de caráter dissertativo-argumentativo

sobre os indígenas, abordando sua língua, sua cultura, suas condições de vida, sua visão de mundo etc.; poemas ou letras de música; histórias em quadrinhos etc. a própria condução da proposta em sala de aula pode fazer emergir determinado gênero textual como possibilidade de produção escrita.

Estas são apenas algumas possibilidades que permitem trabalhar com as transcrições das falas de informantes da pesquisa de Mendonça (2020), em alinhamento com o que propõe a BNCC. O espaço para debate que esse material pode oferecer é extenso, e, munido de leitura que possa fundamentar a prática docente, o professor tem em suas mãos um recurso para muitas aulas, tanto para abordar questões mais amplas relacionadas à variação linguística, privilegiando-se uma atitude de respeito e combatendo-se o preconceito linguístico, quanto para trabalhar com questões específicas de análise linguística, observando-se o uso de determinados elementos linguísticos no texto (adjetivos, substantivos, verbos, advérbios) e estratégias linguísticas (modalização, por exemplo).

Considerações finais

O estudo apresentado neste capítulo revelou que as participantes da pesquisa de Mendonça (2020) demonstram sentimentos de lealdade linguística e identitária com a língua e a cultura guarani, atribuindo-lhe prestígio. O posicionamento das informantes sobre a língua mais bonita e mais feia tem influência do ambiente sociocultural em que vivem e do contato com falares diferentes. Além disso, foi possível analisar de que maneira

as escolhas lexicais – e também gramaticais e discursivas – atuam significativamente na construção argumentativa da fala, uma vez que, a partir delas, observa-se a manifestação das crenças e atitudes linguísticas.

No contexto educacional, à luz das orientações da BNCC (BRASIL, 2017), esse material pode render debates com vista a fomentar o respeito à língua e à cultura do outro e, assim, contribuir para a valorização das línguas indígenas, que, como todas as línguas, traduzem o sistema de valores e as visões de mundo dos indivíduos que a utilizam. No caso das participantes da pesquisa, constata-se que as pressões externas da sociedade e as pressões internas da comunidade constituem duas forças que atuam nas atitudes e nos usos linguísticos do guarani e do PB na comunidade de fala. Diante desse cenário, entende-se que é necessária a reflexão sobre a realidade desta comunidade de fala, do bilinguismo/plurilinguismo praticado na aldeia *Tekoha Añetete*, que é parte de uma fronteira trinacional.

Essa abordagem também permite que o aluno desenvolva uma percepção crítica e reflexiva sobre a tentativa de homogeneização linguística do Brasil, sem, contudo, esquecer-se de que a escola deve ter, em seu horizonte, o objetivo de ensinar a norma culta, como um instrumento de inserção social.

No que se refere ao uso dos mecanismos linguísticos, importa observar o funcionamento dos itens lexicais e gramaticais na fala dos sujeitos, que revelam suas crenças, opiniões, avaliações, tendências de ação, entre outros aspectos. Ao saber identificar os efeitos de sentido que as escolhas lexicais imprimem no texto (oral ou escrito), os alunos desenvolvem não só a habilidade de leitura, como também a oralidade e a escrita.

Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio/ago. 2008.

AGUILERA, V. A. *Crenças e atitudes lingüísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato*. 2009. [Projeto desenvolvido pela autora. Digitado].

BORTOLINI, J. C. *O sujeito guarani: o discurso da sustentabilidade nas comunidades indígenas (2003/2013)*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CARVALHO, M. L. B. *Das terras dos índios a índios sem terras*. O Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CORBARI, C. C. *Atitudes lingüísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

- D'ANGELIS, W. R. *Guarani*. Campinas: Laboratório de Estudos Linguísticos; Portal Labeurb. [s.d.]. Disponível em: shorturl.at/qFX15. Acesso em: 10 out. 2015.
- FISHMAN, J. A. Sociolinguistics. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press, 1999. p. 152-163.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010: terras indígenas*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terras-indigenas>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- LÓPEZ MORALES, H. *Sociolingüística*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1993.
- MENDONÇA, S. C. P. *Crenças e atitudes linguísticas: estudo na aldeia guarani Tekoha Añetete, em Diamante d'Oeste/PR*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Sociolingüística cognitiva: propociones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana, 2012.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos metodológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.
- PRIBERAM. *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/cren%C3%A7>. Acesso em: 18 out. 2019.

Capítulo 6

Referenciação, coesão textual e argumentação: sugestões didáticas para o ensino de produção textual no Ensino Médio

Daniele Bertollo
Eviliane Bernardi

Introdução

Neste capítulo, apresentamos sugestões didáticas para o ensino de produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, com foco no processo de referenciação. A proposição parte da necessidade de elaborar propostas didático-pedagógicas que focalizem as estratégias de textualização no ensino de Língua Portuguesa, com vistas a contribuir para uma prática de ensino e aprendizagem que conduza os estudantes ao entendimento de como os recursos linguísticos, textuais e discursivos funcionam em determinado gênero textual e como eles contribuem não só para a articulação do texto, com coesão e coerência, mas também para a construção do projeto argumentativo do produtor do texto.

Além de ser bastante explorado na escola, o texto dissertativo-argumentativo também é solicitado aos candidatos na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Exame exige dos candidatos a defesa de uma tese a respeito de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, apoiada em argumentos,

estruturados com coerência e coesão, e a apresentação de uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (BRASIL, 2019).

Os aspectos considerados nos critérios de avaliação da redação do Enem integram cinco competências, divididas em seis níveis de desempenho. Entre elas, concentramo-nos na Competência IV, que diz respeito aos mecanismos linguísticos necessários para o encadeamento textual, entre os quais a referenciação.

Vale ressaltar que nossa proposta não se restringe a conduzir o estudante a atender às exigências elencadas na Competência IV. Reside também, e principalmente, em refletir sobre a relação entre referenciação e argumentação. Assim, a proposta didática elaborada busca, de forma geral, apresentar sugestões para que o professor trabalhe com os alunos o uso estratégico dos processos referenciais na construção da argumentação, como escolhas significativas realizadas de acordo com o projeto de dizer.

O capítulo está dividido em quatro partes: primeiramente, apresentamos considerações sobre referenciação e ensino, a partir da concepção de que a referenciação deve integrar as práticas de leitura, análise linguística e produção textual no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que a referenciação está atrelada à produção dos sentidos e ao direcionamento argumentativo do texto. Na sequência, explicitamos a concepção assumida de texto dissertativo-argumentativo e tecemos considerações sobre a Competência IV. Por fim, apresentamos proposta didática com sugestões ao professor para o trabalho com a referenciação no texto dissertativo-argumentativo, seguida pelas considerações finais e referências.

Referenciação, coesão textual e argumentação nas práticas de leitura, análise linguística e produção textual

A referenciação, assim como outros fenômenos linguísticos discutidos neste livro (modalização, intertextualidade, operadores argumentativos etc.), tem relação direta com a argumentação. As estratégias referenciais mobilizadas pelo produtor do texto configuram-se como recursos argumentativos que colaboram para persuadir o leitor. Além disso, a seleção dessas estratégias decorre, em grande parte, do gênero textual, que norteia a (re)construção dos objetos de discurso. Nesse sentido, a (re)construção dos objetos de discurso nos textos é efetuada de acordo com o projeto argumentativo do produtor do texto, de forma mais ou menos explícita, a depender do gênero, e é decorrente da negociação instaurada entre os interlocutores.

Os fenômenos referenciais, que ocorrem nas práticas discursivas, resultam da “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Assim, o processo de referenciação é uma atividade linguística, cognitiva e social, instituída na negociação no momento da interação entre autor, texto e leitor, o que evidencia que a referenciação não acontece de forma independente da situação de comunicação; isto é, trata-se de uma prática discursiva social e intersubjetiva.

Conforme propõem Cavalcante *et al.* (2020, p. 148), a argumentação não deve ser vista “como uma das inúmeras funções que a referenciação pode exercer, mas

como algo intrínseco à atividade referencial”. Fundamenta-se, nessa perspectiva, a concepção de que a referenciação deve ser explorada nas aulas de Língua Portuguesa, em um trabalho sistemático que conduza o estudante a observar a condução argumentativa expressa nas marcas textuais no discurso do outro e a verificar a importância de utilizá-las no próprio discurso.

Conforme propõe Antunes (2009), o ensino do português não pode centrar-se na gramática ou em manuais de redação prescritivos, visto que “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*” (ANTUNES, 2009, p. 21). Nesse sentido, deve conduzir o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, que engloba as competências linguística e textual; isto é, o ensino deve centrar-se, fundamentalmente, na reflexão sobre a língua em uso, a partir do texto como unidade de ensino, bem como na formulação de hipóteses e verificação dessas hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua, segundo a proposta de Travaglia (2005).

Assim, tendo em vista o objetivo proposto por Travaglia (2005), faz-se necessário, de acordo com o autor, levar o estudante a reconhecer as condições de produção e compreensão de textos e os efeitos de sentido possíveis, para que possa selecionar os recursos da língua de acordo com seu propósito comunicativo e argumentativo. A esse respeito, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 11) chamam a atenção para o fato de que “o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, dentre as quais emerge

como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais”.

Desde o final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientavam com relação ao trabalho com a referenciação, embora o termo *referenciação* não se encontre nomeado, como explica Cavalcante (2015)²⁰, assim como orienta, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a autora,

Os referentes precisam ser considerados, na escola e nos exames que avaliam o ensino, como uma representação na mente dos interlocutores de entidades que são construídas na inter-relação entre o cotexto, o contexto social e os conhecimentos compartilhados no evento em que o texto acontece. Esse salto me parece fundamental para que não se tenha uma perspectiva estreita não só de coerência, mas também de coesão. A coesão diz respeito à articulação entre construções sintático-semânticas e segmentos tópicos do texto. Usar processos referenciais não é a mesma coisa de empregar expressões referenciais com a mera função de elos coesivos. É muito mais do que isso (CAVALCANTE, 2015, p. 379).

Assim, acreditamos que a proposta apresentada neste capítulo possa conduzir o aluno a observar que as estratégias de referenciação são recursos utilizados não só para evitar a repetição em um texto, tornando-o coeso, mas também, e principalmente, para instaurar

²⁰ A respeito dos PCN, Cavalcante (2015, p. 378) explica que “o termo *referenciação* não se encontra, infelizmente, nomeado, mas os mecanismos referenciais estão postos, porque [...] deles dependem a construção e a reconstrução da coerência”.

direcionamento argumentativo condizente com o projeto de dizer do autor.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2018), a prática de apontar setas na identificação de anáforas e seus antecedentes correspondentes com a única finalidade de evitar repetições ainda é comum em muitos livros didáticos, que adotam a designação *coesão referencial* (termo também recorrente nos PCN e na BNCC). Entretanto, “atualmente, além desse procedimento, busca-se entender o porquê das escolhas feitas, pois cada uma delas implica abandono de outras, e a seleção depende da intencionalidade do texto” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 18). Assim, as autoras explicam que a diferença de terminologia entre *coesão referencial* e *referenciação* é relevante, pois *referenciação* diz respeito a uma atividade discursiva de construção de sentidos associada à coerência e à argumentação.

Dessa forma, o foco no processo de referenciação, no ensino da língua portuguesa, deve partir de um trabalho contextualizado, da análise linguística desse processo em outros textos, e conduzir o estudante a perceber como os recursos linguísticos, textuais e discursivos funcionam em determinado gênero textual, quais são os efeitos de sentido e o direcionamento argumentativo instaurado por meio das escolhas efetuadas pelo produtor do texto, bem como de que forma a tentativa de apagar as marcas explicitamente argumentativas confere um efeito de neutralidade ao texto, o que também constitui estratégia argumentativa. Posteriormente, como consequência da análise linguística desses elementos linguísticos, pode-se demonstrar aos estudantes de que forma tais recursos

podem ser utilizados estrategicamente em suas produções textuais.

Entre as estratégias referenciais identificadas por pesquisadores da Linguística Textual (CAVALCANTE, 2003; MARCUSCHI, 2005; CORNISH, 2011; SANTOS; CAVALCANTE, 2014), neste capítulo, direcionamos o olhar especificamente sobre as anáforas diretas ou correferenciais, caracterizadas por retomar referentes presentes no cotexto, em uma relação de correferência com seu antecedente. Defendemos que as anáforas diretas não são uma simples retomada de referentes previamente introduzidos, mas operam na marcação de pontos de vista, crenças, valores do produtor do texto.

Segundo Koch (2003), a referenciação pode realizar-se tanto por meio de formas gramaticais, como pronomes, elipses, numerais etc., quanto por intermédio de recursos lexicais, como repetição (total ou parcial), sinônimos, parassinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões nominais definidas e indefinidas. Centramos nossa atenção exclusivamente nas formas lexicais entre as ocorrências de anáforas diretas. Justificamos tal escolha por se tratar da estratégia mais recorrente em textos dissertativo-argumentativos, o que não significa, no entanto, que outras estratégias não sejam produtivas no trabalho com a referenciação em práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

Tendo em conta a noção de referenciação como processo intrínseco à construção da argumentação e, portanto, como recurso que deve ser explorado com os alunos em práticas de leitura, análise linguística e produção textual, traçamos, na sequência, considerações sobre a concepção assumida de texto dissertativo-

argumentativo e sobre a Competência IV, que embasam nossa proposta didática para o trabalho com a referenciação no Ensino Médio.

Considerações sobre o texto dissertativo-argumentativo

Inicialmente, destacamos que os pressupostos teóricos aqui assumidos, em relação ao texto dissertativo-argumentativo, corroboram os posicionamentos prescritos nos materiais de apoio e manuais do Enem.

Entendemos, conforme Coroa (2017), que um texto é uma unidade significativa que não só dialoga externamente com sua situação de produção, o que lhe garante características relativamente estáveis de um gênero textual, como também se apoia em suas relações internas, pois depende de uma organização coerente de sua estrutura gramatical, semântica e lexical, ou seja, do uso articulado e progressivo de um ou mais tipos textuais.

Para Coroa (2017), portanto, duas faces, externa e interna, entrelaçam-se na composição textual. A primeira, referente ao gênero textual, representa a conformidade do que se escreve com o contexto sociocomunicativo, pois são as condições de produção, como os objetivos e relações sociais, que demandam modelos comunicativos sócio-historicamente estabelecidos. Na seleção do gênero textual a ser produzido, fica imbricada a integração de elementos linguísticos típicos dessa escolha. Ocorre, então, a integração de aspectos formais com o conteúdo, em sua constituição. Todavia, ressalvamos que os gêneros textuais podem ser maleáveis ou, até mesmo, híbridos, pois são produzidos por atores sociais ativos em busca de

atender às demandas comunicativas, considerando todos os elementos envolvidos nas interações.

Já a face interna é estabelecida nas escolhas das tipologias que compõem o texto. Nessa questão, salientamos que mais de uma tipologia textual pode ser elencada para atender às exigências de um gênero. Ou seja, embora, em cada gênero textual, predomine determinada tipologia (descrição, narração, argumentação etc.), é comum que mais de uma tipologia se mescle na organização dos sentidos (COROA, 2017).

Assim, salvaguardamos a diferença entre gênero e tipologia textual, para que possamos refletir sobre a redação que é solicitada no Enem. Nesse sentido, em conformidade com Costa Val (2017), consideramos a existência do gênero textual *redação escolar*. A pesquisadora destaca que a redação escolar é um gênero como tantos outros que circulam na instituição social *escola* e que medeiam a linguagem e o ensino-aprendizagem. A *redação escolar clássica*, que surge e difunde-se no e para o ambiente escolar (MARCUSCHI, 2007), tem o intuito de fazer os alunos escreverem “seguindo um modelo prévio de estrutura composicional e usando um estilo de linguagem considerado adequado, para atender ao propósito pedagógico de aprender a escrever” (COSTA VAL, 2017, p. 80). Ou seja, segundo essa autora, é uma redação que enfatiza os padrões formais na composição textual.

Observamos, então, que o Enem, ao exigir uma tipologia textual dissertativo-argumentativa e não sinalizar com um gênero textual exterior à esfera escolar, pode não ter por objetivo verificar se o aluno compreende as circunstâncias da enunciação ou se ele compreende os

objetivos comunicativos de determinada interação. Em outras palavras, a escolha por uma tipologia demonstra que o que está em análise não é a dimensão discursiva do texto e a capacidade de os alunos dialogarem com o mundo, mas, sim, de certa forma, a avaliação das práticas de escrita voltadas à estrutura formal do texto, à capacidade do candidato de organizar os elementos linguísticos em defesa de uma tese.

Após tais apontamentos, que nos levam a refletir sobre a proposta de redação prevista no Enem, seguimos explorando o *Manual de leitura – Competência IV* (BRASIL, 2019), que tem como foco analisar a mobilização de elementos linguísticos coesivos em favorecimento da articulação e da argumentação textual desenvolvida pelo candidato. Trata-se de uma das cinco competências que são avaliadas e valoradas na redação desse processo seletivo.

Competência IV: critérios de avaliação dos mecanismos linguísticos no texto dissertativo-argumentativo

A matriz de referência para a redação do Enem apresenta o *Manual de leitura – Competência IV* (BRASIL, 2019) e estabelece o objetivo de orientar os corretores sobre como avaliar a articulação textual e a construção da argumentação por meio de mecanismos linguísticos. O candidato, então, precisa demonstrar, em sua escrita, a capacidade de utilizar elementos coesivos, como conjunções e articuladores argumentativos, em prol da articulação do texto e da argumentação.

É importante lembrar que a tipologia textual exigida pelo Enem é o texto dissertativo-argumentativo, em que o candidato deve versar sobre um tema de relevo

social no espaço máximo de 30 linhas. Dessa forma, de acordo com o Manual, o candidato deve não só demonstrar, em sua produção escrita, o uso adequado dos elementos linguísticos, mas também os introduzir de maneira diversificada, sempre em favor de seus objetivos comunicativos (BRASIL, 2019).

O produtor do texto, por vezes, apresenta um leque diversificado de elementos coesivos, mas a dificuldade decorre de não saber como usá-los, com o risco de uso inadequado ou até mesmo escolhas pouco contribuintes para a construção argumentativa. Além disso, outra problemática relacionada à coesão textual reside na repetição. O Manual orientador do Enem deixa esclarecido que determinado número de repetições é aceitável e natural, de modo que essa questão exige cautela. Repetir não significa necessariamente uma nota baixa; porém, observamos que também pouco contribui para persuadir o leitor. O Manual aponta a impossibilidade de estabelecer um padrão quantitativo aplicável a todo e qualquer texto, pois é necessário que se considere se a repetição prejudica ou não o constructo da articulação textual. Segundo os preceitos postulados no texto da Competência IV, a repetição em si se torna prejudicial quando ela evidencia baixo repertório coesivo, ou seja, quando demonstra que o produtor não apresenta elementos coesivos variados que promovam a fluidez na construção de sentidos.

O Manual deixa em relevo, como os principais responsáveis pela coesão textual, os articuladores argumentativos, a coesão referencial, que é a retomada de elementos já mencionados ou a introdução de novos elementos, e a coesão sequencial, que, para Koch (2018, p.

53), são “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas”. Neste capítulo, direcionamos nosso olhar apenas para a coesão referencial sob o viés da perspectiva da referenciação; ou seja, nossas reflexões e análises estão voltadas de forma específica às anáforas diretas compostas por expressões nominais.

A seguir, apresentamos a matriz de referência da Competência IV apenas para dar base às ponderações já feitas sobre referenciação e sua importância na construção da argumentação:

Quadro 1 – Descrição da Competência IV no Manual de Leitura do Enem

COMPETÊNCIA IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
0	Não articula as informações.
1	Articula as partes do texto de forma precária.
2	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
3	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
4	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
5	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Fonte: Brasil (2019, p. 15)

O Quadro 1 apresenta os níveis para o desempenho do candidato, no uso de elementos linguísticos que contribuem para a argumentação. Cada nível evidencia a capacidade do candidato de articular o texto, bem como diversificar o uso de elementos coesivos. Relembramos, neste momento, que a premissa de nosso trabalho não é

apenas atender às demandas da Competência IV, mas, sim, avançarmos no sentido de instrumentalizar o aluno para o uso de processos referenciais como fator contribuinte na argumentatividade elaborada no texto. O Manual prevê a avaliação do uso dos elementos coesivos em três ângulos de análise: pela presença, pela repetição e pelo uso adequado. Nossa proposta busca atender a tais exigências; porém, aponta principalmente para o uso estratégico dos processos referenciais na construção da argumentatividade, em defesa de uma tese.

À vista disso, propomos, a seguir, atividades voltadas ao trabalho com a referenciação no que concerne a atender não só às exigências explicitadas no Manual, mas também à construção de uma cadeia referencial que auxilie efetivamente na construção da progressão dos referentes em favor dos posicionamentos mobilizados pelo produtor, no texto.

Proposta didático-pedagógica: práticas de leitura, análise linguística e produção textual com foco no processo de referenciação

Nesta seção, apresentamos uma proposição didático-pedagógica para o trabalho com o processo de referenciação, destinada ao último ano do Ensino Médio (3º ano ou 4º ano). Nossa proposta parte de atividades sobre o processo de referenciação com base em práticas de leitura e análise linguística do texto dissertativo-argumentativo, cujas reflexões podem oferecer subsídios para a prática de produção textual do estudante. As atividades podem ser adaptadas para qualquer série do Ensino Médio, ou, ainda, do Ensino Fundamental, a

dependem dos objetivos do professor. Ressaltamos que as atividades sugeridas constituem encaminhamentos possíveis e, portanto, podem ser implementadas em sala de aula com adaptações e complementações necessárias, conforme a realidade e as especificidades de cada turma.

Em 2017, a proposta de redação do Enem apresentou como tema *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*²¹. Dentro dessa proposta, selecionamos uma redação que obteve pontuação máxima – 1.000 pontos – disponível para consulta pública na cartilha destinada aos participantes (BRASIL, 2018), divulgada no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para dar base às exemplificações, reflexões e atividades aqui dispostas. Inclusive, destacamos que são inúmeras as possibilidades de reflexão que um texto bem escrito pode gerar e, a partir disso, as atividades. Porém, organizamos sugestões de atividades relacionadas às anáforas correferenciais ou diretas compostas por expressões nominais, dado o limite de espaço do capítulo.

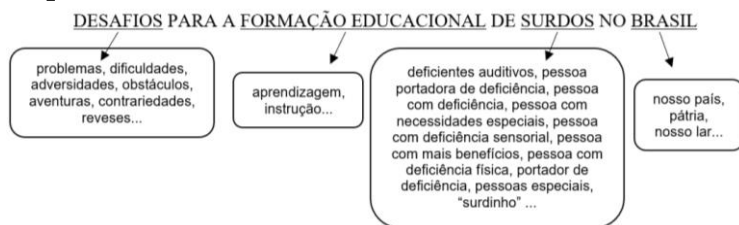
Dessa forma, sugerimos, em uma primeira etapa, o trabalho da referenciação voltado ao tema da redação. O tema deve ser apresentado e escrito no centro da lousa, e o professor, na sequência, pergunta quais são as palavras mais significativas que o compõem. Ao fazer isso, os alunos são instigados a interpretar o mote. Muitas intervenções ou correções, por parte do professor, não são aconselháveis nesse momento, para que os alunos se sintam livres em suas sugestões, uma vez que cada

²¹ A proposta de redação do Enem 2017 está disponível, na íntegra, em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

construção é bastante subjetiva e demonstra a forma como cada indivíduo acessa determinada realidade.

Em seguida, o professor solicita aos alunos que deem exemplos de palavras que poderiam substituir as que foram selecionadas como mais significativas. Por exemplo: “que outra palavra poderia ter o mesmo significado de DESAFIO?”. Nesse momento, ainda não há um contexto claro para que o aluno ampere suas sugestões, de forma que o professor deve aceitar toda e qualquer resposta. Como a proposta de atividade é voltada a alunos de Ensino Médio, é provável que não ocorra dificuldade nessa etapa. Se houver condições, é recomendável que o professor estimule o uso de dicionários ou de equipamentos tecnológicos para que os alunos façam suas pesquisas. À medida que a pesquisa se desenvolve, o professor constrói um mapa esquemático na lousa (ou poderá usar alguma tecnologia, como nuvem de palavras, a depender das condições da execução da proposta). Algo parecido com o esquema a seguir será construído com as contribuições dos alunos:

Esquema 1 – Atividade 1



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras com base no tema da redação do Enem 2017

É bastante provável que algumas palavras selecionadas revelem recategorizações inadequadas ao contexto. Por exemplo, ainda é comum que, em uma tentativa de tornar o termo afetivo, alguns estudantes usem indevidamente o diminutivo “surdinho”, ou, buscando uma terminologia adequada, utilizem termos que já foram compreendidos como não compatíveis com a deficiência, como “pessoa portadora de deficiência”. O Manual informa que qualquer inadequação impedirá o aluno de atingir o nível máximo de pontuação nesse quesito. Justamente por isso, essa atividade pode fazer os alunos refletirem que, ao recategorizarem, estão agregando ao texto novos sentidos.

É relevante enfatizar que o produtor é sujeito ativo e responsável pelas denominações, seleções de informação, percepções que imprime ao objeto de discurso. A recategorização não só representa a percepção do produtor, mas também integra julgamentos e conhecimentos sobre o objeto de discurso. É produtivo que o aluno entenda seu papel ao produzir um texto, pois ele não está simplesmente fazendo uma leitura do real, mas, sim, exteriorizando suas percepções em defesa de uma tese (CORTEZ; KOCH, 2013).

Após a construção do esquema, em uma segunda etapa, o professor apresenta a proposta de redação do Enem 2017 aos alunos, que farão a leitura dos textos de apoio. Em seguida, eles receberão uma cópia de uma redação nota mil selecionada a partir dessa proposta.

Quadro 2 – Texto 1

[Sem título]

A plena formação acadêmica dos deficientes auditivos, uma parcela das chamadas Pessoas com Deficiência (PCD), é um direito assegurado no recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, também conhecido como Lei da Acessibilidade. Além de um direito legalmente garantido, a educação para esse grupo social é sociologicamente analisada como essencial para uma sociedade tolerante e inclusiva. Entretanto, observa-se o desrespeito a essa garantia devido ao preconceito, muitas vezes manifestado pela violência simbólica, e à insuficiência estrutural educacional brasileira.

Nessa conjuntura, é necessário destacar as principais relevâncias de se garantir aos surdos a plena formação acadêmica. Segundo Hannah Arendt, em sua teoria sobre o Espaço Público, os ambientes e as instituições públicas – inclusive as escolas e as faculdades – têm que ser completamente inclusivas a todos do espectro social para exercer sua total funcionalidade e genuinidade. Analogamente, para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e devem garantir o espaço e a educação para os deficientes auditivos, constituindo, assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. Além disso, outra importância é o cumprimento dos direitos à educação e ao desenvolvimento intelectual, assegurados no Estatuto da PCD e na Constituição Federal de 1988, que não

discrimina o acesso à cidadania a nenhum grupo social, sendo, dessa forma, uma obrigação constitucional.

Contudo, observam-se algumas distorções para essa garantia educacional. Infelizmente, os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como incapazes. Isso é frequentemente manifestado na forma de violência simbólica, termo do sociólogo Pierre Bourdieu, que inclui os comportamentos, não necessariamente agressivos física ou verbalmente, que excluíam moralmente grupos minoritários, como a PCD, exemplificados na colocação desses indivíduos em postos de trabalho menos valorizados e menos remunerados. Adicionalmente, nota-se que outra manifestação dessa violência é a falta de uma infraestrutura escolar de qualidade com professores capacitados e com material adequado para garantir a devida formação educacional. Consequentemente, as vítimas dessa agressão simbólica tenderiam a se isolar, gerando, por exemplo, evasão escolar e redução da procura pela qualificação profissional e acadêmica por esses deficientes.

Dessa forma, é necessário que, para garantir o ensino de qualidade e estruturado, o Ministério da Educação leve profissionais educadores especialistas em Libras para capacitar os professores já atuantes acerca do ensino aos deficientes auditivos e da adaptação às suas necessidades particulares na sala de aula. Isso deve ser feito com palestras instrucionais para os docentes de toda a hierarquia pedagógica. Complementarmente, o Ministério da Saúde deve disponibilizar profissionais, como psicólogos, que

dêem o apoio e o estímulo para a continuidade educacional dos deficientes e desconstruam, com atividades lúdicas e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos acerca desse grupo social.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018, p. 31)

Em trios ou pequenos grupos, o professor solicita que os alunos mapeiem as recategorizações feitas, para as palavras destacadas como significativas no tema (primeira etapa), mas, agora, na redação que lhes foi entregue. Nesse momento, é relevante refletir que a realidade é construída por meio da linguagem e, por isso, é na interação que se constroem os sentidos, e que esse processo sempre ocorre de forma dinâmica, em que o produtor faz os arranjos necessários para que o texto seja aceito por seus interlocutores (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Depois de feito o mapeamento, é o momento em que o professor explora a cadeia referencial demarcada. Vamos utilizar, como exemplo, para a proposta da atividade seguinte, apenas as recategorizações feitas para o objeto de discurso *surdos*. No entanto, a atividade pode e deve ser feita com os demais objetos de discurso. Serão encontrados mapeamentos similares a este:

Esquema 2 – Recorte da cadeia referencial do objeto de discurso *surdos*

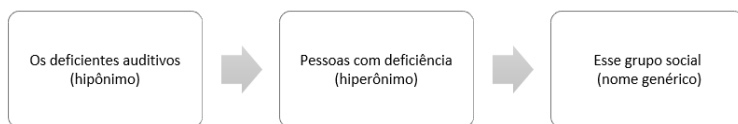


Fonte: Esquema elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018, p. 31)

A primeira inserção do referente ocorre no tema. Depois, as recategorizações selecionadas são construídas no corpo do texto e estão diretamente ligadas à construção do ponto de vista do produtor. Sugerimos, então, que o professor inicie uma conversa dirigida com os alunos sobre as escolhas feitas pelo produtor da redação nota mil e promova a reflexão sobre a cadeia referencial construída. A conversa deve versar sobre as escolhas feitas na composição da cadeia referencial do objeto de discurso *surdos* – no caso, se são produtivas, se auxiliam na coesão e se, junto disso, cooperam ativamente na construção da argumentação. Inclusive, o primeiro mapeamento feito (primeira etapa) também deve ser confrontado em busca de inadequações ao contexto que agora está estabelecido ou, até mesmo, em busca de inadequações e confusões de uso no trato social, uma vez que, de acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 35), “a noção de construção da realidade pela linguagem deve caminhar lado a lado com os princípios de ética”.

Em seguida, o professor, sem utilizar terminologia complexa, exemplifica algumas estratégias referenciais desenvolvidas por meio de anáforas diretas que ocorrem na redação nota mil:

Esquema 3 – Recorte da cadeia referencial do objeto de discurso *surdos*



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras com base em Brasil (2018, p. 31)

A gradação promovida pelo produtor do texto pode ter sido uma construção estratégica referencial, pois ele partiu da recategorização de um grupo específico, *os deficientes auditivos*, e continuou nele com o apoio do hiperônimo *pessoas com deficiência* e do nome genérico *esse grupo social*, evitando a repetição, ao mesmo tempo em que contextualiza e evidencia os deficientes auditivos como parte de um grupo maior e, por fim, como parte da sociedade. Quando tratamos de um assunto tão complexo, em que tantas pessoas ainda não se sentem incluídas socialmente, é primordial que as recategorizações sejam cuidadosas.

É importante o aluno observar que a instauração do objeto de discurso *surdos* e as transformações operadas não são aleatórias, mas fundam-se na negociação entre produtor do texto e leitor, visto que o candidato projeta seu leitor (avaliador) e procede à seleção lexical em decorrência do que se espera para a Competência IV: demonstrar conhecimento das estratégias de textualização para a construção da argumentação, entre as quais a referenciação. A opção por retomar o referente por meio de um hiperônimo, por exemplo, revela ao avaliador o conhecimento enciclopédico do produtor do texto. Na sequência, as recategorizações efetuadas demonstram a habilidade do candidato de articular o texto, ao mesmo tempo em que revelam determinada orientação argumentativa. Dessa forma, o processo de referenciação instaurado no texto evidencia que o candidato procede à seleção das expressões nominais na constituição da progressão referencial estrategicamente, tanto para atender às exigências da Competência IV quanto para construir seu projeto de dizer.

Outra possibilidade de uso estratégico da referenciação, bastante cooperativo ao se construir a argumentação e coesão, é expandir a expressão referencial nominal nas anáforas remissivas. O professor pode exemplificar com a recategorização da expressão *as vítimas dessa agressão simbólica*, presente no texto. Sugerimos que essa expressão seja escrita na lousa de forma progressiva, para que depois sejam feitas as análises:

vítimas

as vítimas

as vítimas dessa agressão

as vítimas dessa agressão simbólica

É importante que o aluno identifique o núcleo do sintagma nominal que recategorizou o objeto de discurso em questão. Para Cortez e Koch (2013), a construção dos referentes revela o ponto de vista do produtor, ou seja, expõe seus julgamentos. Dessa forma, a escolha pelo termo *vítimas*, por si só, já assume uma carga argumentativa forte, que advoga em favor dos surdos e coloca, de forma subentendida, as políticas públicas como vilãs na formação educacional das pessoas com deficiência.

A partir desse núcleo, novos elementos foram inseridos, de modo a adicionar informações ao que foi dito. As vítimas em questão já são conhecidas pelo leitor, o que justifica o uso do artigo definido *as*. Já o impedimento ao acesso a uma formação educacional de qualidade passa a ser tratado como uma *agressão*. O leitor, nesse momento, dificilmente ficará alheio ao “peso” dessas recategorizações, e cabe ao professor mediar esse entendimento. É importante desenvolver, no aluno, a

percepção de que recategorizar com as palavras *vítima* e *agressão* não é simplesmente uma tentativa de estabelecer a coesão e evitar a repetição, mas, sim, uma estratégia que faz o referente progredir na construção textual, reforçando a argumentação favorável à tese que se defende no texto. Assim, por meio de reflexões e análises como essa, o professor pode mediar a formação de um produtor mais proativo em sua escrita.

Com base em tais reflexões, sugerimos que o professor selecione uma palavra genérica do texto que foi utilizada para recategorizar os surdos, como a palavra *pessoas*. A partir dessa palavra, o professor solicita que os alunos façam a expansão desse sintagma, que pode ser usado anaforicamente na cadeia referencial:

Pessoas: pessoas que são excluídas pela sociedade
Expansão com oração relativa

Pessoas: algumas pessoas de nossa sociedade
Expansão com adjuntos adnominais

Pessoas: as pessoas surdas que sofrem preconceito
Expansão com adjuntos adnominais e oração relativa

Salientamos que não é necessário que o professor solicite o uso de terminologia da sintaxe e da morfologia, mas não há nenhum impedimento para que o professor lembre a nomenclatura gramatical e o funcionamento estrutural da língua, desde que entenda que o foco não está nisso, mas nas possibilidades argumentativas que a expansão do sintagma pode oferecer, isto é, desde que

proceda a atividades epilinguísticas e metalinguísticas de forma integrada.

Atividades como essa não exigem grande preparo no quesito relacionado a recursos materiais e podem ser realizadas com diversos textos. Inclusive, ensinar o aluno a perceber a referência, como instrumento de auxílio na construção da argumentatividade, poderá torná-lo autossuficiente no desenvolvimento de reflexões similares não só no momento da escrita, mas também na leitura de qualquer texto.

Salientamos que a proposta didático-pedagógica apresentada não esgotou todas as possibilidades de encaminhamento didático, e não tinha a pretensão de fazê-lo, tendo em vista que o objetivo estabelecido reside em apresentar um encaminhamento possível para o trabalho com a referência, fenômeno muitas vezes restrito às pesquisas linguísticas e que carece ainda de propostas que demonstrem, ao professor da Educação Básica, possibilidades de trabalho com as estratégias de textualização em sala de aula.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos apresentar uma proposta didática para o trabalho com a referência no Ensino Médio, com ênfase na prática de produção textual do texto dissertativo-argumentativo, de forma integrada às práticas de leitura e análise linguística. Para tanto, a partir do aporte teórico da Linguística Textual, definimos as bases teóricas da proposta e refletimos sobre o texto dissertativo-argumentativo e sobre os critérios de avaliação da Competência IV, estabelecidos para o exame.

A opção por desenvolver proposta didática voltada para a reflexão sobre o processo de referenciação, como recurso coesivo e argumentativo, no texto dissertativo-argumentativo, resulta da importância do Enem no contexto nacional, visto que se trata do exame que possibilita o ingresso dos estudantes na maioria das universidades do país. Assim, procuramos contribuir com o professor do Ensino Médio, para que trabalhe não só os aspectos que, em geral, são tomados como primordiais para a construção do texto dissertativo-argumentativo, como a defesa de uma tese, apoiada em argumentos consistentes, e o desenvolvimento de proposta de intervenção social para o problema apresentado, mas também com estratégias de textualização, que propiciam o encadeamento textual e que resultam de escolhas motivadas por um propósito argumentativo.

Reiteramos que a proposta apresentada focalizou apenas as anáforas diretas compostas por expressões nominais. Reconhecemos a relevância de outras estratégias de referenciação para a construção dos sentidos do texto e para a instauração do direcionamento argumentativo. No entanto, por necessidade de delimitação do texto, apresentamos uma possibilidade e deixamos para trabalhos futuros a proposição de atividades centradas em outras estratégias. Assim, as orientações e sugestões foram traçadas com o intuito de subsidiar e propiciar, ainda, outras reflexões e elaborações didáticas para o trabalho com a referenciação em sala de aula a partir do texto dissertativo-argumentativo.

Com a proposta didático-pedagógica apresentada, buscamos promover reflexões para que professores de Língua Portuguesa observem a relevância de centrar a

atenção, durante as aulas, às estratégias de textualização, possibilitando ao estudante perceber que proceder a escolhas de forma significativa no processo de (re)construção dos objetos de discurso é agir pela linguagem, de forma crítica e criativa.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *A redação do ENEM 2018: cartilha do participante*. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM Redações 2019: Material de Leitura, Módulo 06, Competência IV*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, n. 25, p. 367-380, 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/abb301b9590fa70e408ea403827471c2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. et al. *Linguística textual e argumentação*. Campinas: Pontes, 2020.
- CORNISH, F. Indexical reference within a discourse context: anaphora, deixis, “anadeixis” and ellipsis. *Journé d’Etude “Ellipse et anaphore”*. Paris: Institut Charles V/Université Paris 7, 2011. p. 1-31.
- COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Inep, 2017. p. 59-71.
- CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referência: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.
- COSTA VAL, M. G. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Inep, 2017. p. 73-80.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos-de-discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. *Intersecções*, Jundiaí, v. 12, n. 1, p. 224-246, maio 2014.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Capítulo 7

O ensino de língua estrangeira por meio de lendas: um olhar para os processos de referência em textos do espanhol e do italiano

Andréia Aparecida Colares
Renan Paulo Bini
Aparecida Feola Sella

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de ensino de língua estrangeira a partir do gênero lenda, com enfoque no nível A2²² de aprendizagem. Adotamos, como base, a abordagem intercultural e contribuições de estudos sobre Referência para a interpretação de textos com perfil literário. A título de exemplificação da abordagem, foram selecionadas as lendas *Trasgu*, da cultura espanhola, e *Mazapégul*, da cultura italiana, devido à similaridade entre as personagens folclóricas no

²² Consideramos o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, que divide o conhecimento dos alunos em três categorias: A – Básico; B – Independente; e C – Proficiente, cada um com duas subdivisões. Em relação ao nível A, possui as subdivisões A1, para os estudantes de iniciação ou descoberta da língua, e o A2, em que os estudantes possuem conhecimentos elementares.

que se refere às diegeses²³ e às características associadas a ambos no imaginário popular.

O capítulo trata de desdobramento de um estudo de Iniciação Científica desenvolvido por Colares e Sella (2020), em que, após pesquisa com o Programa de Ensino de Línguas (PEL), da Unioeste, para elaboração de material didático, constataram-se contribuições da reflexão sobre o fenômeno da referenciação para o ensino de Língua Espanhola. As pesquisadoras verificaram que a reflexão sobre processos de referenciação em textos sobre lendas, no ensino de língua estrangeira, proporciona que a leitura e a produção textual tornem-se mais críticas e que os alunos consigam mobilizar seus saberes linguísticos e sociocognitivos em função de um propósito comunicativo. Nesse cenário, demonstramos que a abordagem também pode ser utilizada no ensino de outros idiomas, como é o caso do italiano, para estudantes no nível A2 de aprendizagem.

Defendemos a utilização do gênero lenda pelo fato de surgir da narrativa oral, cuja finalidade, segundo Bandeira (2020), é narrar fatos cotidianos que não se explicam, de todo ou em parte, no que se compreende como realidade factual. Por serem uma forma que tem origem na oralidade, as lendas seguem uma tradição de

²³ *Diegese* se refere ao conjunto de acontecimentos narrados e de inferências verossímeis em determinada dimensão espaço-temporal ficcional, que perpassam as escolhas lexicais, as estratégias de focalização, entre outros elementos apresentados aos leitores a partir de determinada intencionalidade, como as características físicas e psicológicas utilizadas para a construção de personagens e de cenários, além de outros aspectos culturais, sociais e ideológicos verossímeis dentro de cada enredo.

narrativas que, geralmente, inserem-se em um contexto social e geográfico e em um tempo determinados, cujas características se agregam às narrativas, que são transmitidas por gerações.

As contribuições didáticas deste capítulo consideram recortes de textos sobre o *Trasgu*, personagem da mitologia de Astúrias, do norte da Espanha, e o *Mazapégul*, personagem da mitologia da Emilia-Romagna, do norte da Itália. Para esse percurso, indicamos, na próxima seção, contribuições da perspectiva intercultural do ensino de língua estrangeira por meio de lendas. Na sequência, apresentamos algumas contribuições de estudos da Referenciação, que são seguidas por análises e propostas didáticas.

O ensino de língua estrangeira por meio de lendas: perspectiva intercultural

Civiero, Silva e Bini (2020), em suas reflexões sobre a importância da abordagem cultural e da prática epilinguística para o ensino de Língua Italiana, propõem considerar, nas aulas de língua estrangeira, o uso de diversos gêneros discursivos (formais e informais), para que os alunos se envolvam em interações orais-dialogadas e realizem produções escritas, o que pode motivar a apreensão da cultura e da língua.

Compreendemos que língua e cultura não se dissociam e que, portanto, a língua faz parte de um sistema cultural. Conforme Sánchez Lobato (1999), a cultura é responsável por estabelecer normas de orientação, de crenças, símbolos e valores que possibilitam desenvolver a comunicação e a estabilização relativa de significados e

conhecimentos comuns. O autor afirma: “a cultura, portanto, supõe um processo de interação entre os seres humanos, de significados compartilhados, tendente à configuração de sistemas simbólicos”²⁴ (SÁNCHEZ LOBATO, 1999, p. 7, tradução nossa). Assim, entendemos que a língua, como parte do sistema cultural, espelha a forma de viver e pensar da comunidade de fala, sua forma de organização, suas crenças, seus pactos sociais. Admitimos, também, que a língua está em constante mudança, à medida que se vão modificando formas de pensar e agir dentro das sociedades.

Uma perspectiva intercultural, então, pressupõe que o ensino de língua estrangeira não deva ser pautado em um modelo conteudista e funcional. A perspectiva intercultural pressupõe o estabelecimento de relações entre culturas, a criação de um ambiente de comunicação e aprendizagem que valorize aspectos como conhecimentos, crenças, valores e tradições das comunidades falantes da língua estrangeira. Esse modo de se relacionar com o ensino e a aprendizagem de uma língua objetiva promover o respeito pelo diferente e a valorização da cultura do outro, além da inserção do aluno no mundo de forma mais significativa.

Conforme Bandeira (2020), a prática do ensino intercultural favorece a reflexão do aluno sobre como ele vê e interage com a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que lhe permite reconhecer seu próprio contexto

²⁴ No original: “la cultura, por tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos” (SÁNCHEZ LOBATO, 1999, p. 7).

sociocultural, estabelecer relações e, desse modo, ser capaz de interagir com outras culturas e tornar-se cidadão crítico e reflexivo.

Para isso, conforme Gimenez (2006), o ensino de língua e cultura por meio da abordagem intercultural deve prever: a reflexão sobre a cultura própria e a cultura-alvo; o ensino de um processo que leve à compreensão do que seja ser estrangeiro, em vez da apresentação de fatos culturais e comportamentos de forma desvinculada do ensino da linguagem; a compreensão de que as nações possuem múltiplas identidades culturais, ou seja, de que uma única cultura não representa a identidade nacional; e a expansão do cabedal de leitura dos professores para além da literatura. Gimenez (2006) explica que

[...] um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência lingüística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro (GIMENEZ, 2006, p. 4).

Portanto, a competência intercultural, conforme o exposto, permite que o aluno se relacione de modo mais sensível e tolerante com relação à cultura estrangeira e com a própria, uma vez que língua e cultura devem estar intrinsecamente ligadas ao ensino. Essa abordagem visa a instigar, também, que o aluno amplie sua capacidade de interação e de reflexão sobre sua identidade e desenvolva

diálogo e empatia com relação à cultura do outro. Entender o contexto sociocultural em que a língua estrangeira se insere permite um aprendizado com mais sentido para o aluno.

Segundo Bandeira (2020), o gênero lenda é capaz de suscitar nos alunos reflexões sobre os aspectos culturais, uma vez que faz parte do imaginário de um povo, de suas histórias, tradições, crenças e superstições. Em virtude disso, trabalhar com esse gênero em aulas de língua estrangeira possibilita conhecer e refletir sobre a cultura do outro, a partir de uma abordagem intercultural.

López Fernández (2017) afirma que os contos tradicionais ou populares de tradição oral, entre os quais se enquadram as lendas, são fundamentais para a recriação dos aspectos vitais e ambientais dos povos no decorrer do tempo. Nessa literatura, é possível encontrar os “homens anônimos” (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2017, p. 157) e a evolução do pensamento e da cultura na sociedade.

Assim, entendemos que o ensino de língua estrangeira a partir de lendas permite que os alunos conheçam e comparem elementos que são semelhantes e diferentes entre sua cultura e a outra. Pode haver identificação e estranhamento por parte dos estudantes com relação às características da cultura estrangeira, o que os direciona à reflexão, ao reconhecimento da diversidade e, por consequência, à aprendizagem.

As lendas *Trasgu* (cultura espanhola) e *Mazapégul* (cultura italiana): possibilidades de ensino de língua estrangeira a partir de processos de referenciação

Para a reflexão sobre os processos de referenciação em língua estrangeira, selecionamos os textos *Birle a la izquierda*, sobre o *Trasgu*, personagem da cultura espanhola, e *Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo*, sobre o *Mazapégul*, personagem da cultura italiana. Há que se ressaltar, inicialmente, que, por tratar-se de lendas originadas no imaginário popular e repassadas ao longo dos séculos por meio da tradição oral, encontram-se variações nas diegeses selecionadas.

As personagens *Trasgu* e *Mazapégul* foram selecionadas por compartilharem muitas semelhanças com a personagem do folclore brasileiro Saci-Pererê, incluindo características físicas e de caráter, como o gênio travesso, a baixa estatura, o gorro vermelho, entre outras. Ao abordar as personagens *Trasgu*, em aulas de Língua Espanhola, ou *Mazapégul*, em aulas de Língua Italiana, voltadas a estudantes brasileiros no nível A2, é possível estabelecer relações entre as personagens do folclore europeu e brasileiro, de modo a evidenciar similaridades e diferenças entre as lendas.

Trasgu é uma personagem pertencente à tradição de narrativas orais da região do Principado de Astúrias, a noroeste da Espanha. A mitologia da região asturiana, afirma Cabo Martínez (1993), é riquíssima e, em geral, aborda crenças desenvolvidas no âmbito rural. A geografia da região, de acordo com a autora, teve fundamental importância na concepção da mitologia asturiana: a prevalência de montanhas e vales, clima

úmido, com névoa frequente, correntes de água abundantes, cavernas e florestas propiciou o surgimento de seres e entes relacionados à natureza (CABO MARTÍNEZ, 1993).

Já o *Mazapégul* é uma personagem presente nas narrativas orais da região da Emilia-Romagna, no norte da Itália, que perpassa a tradição oral em todo o país. Uma busca pelo *Mazapégul*, no *google.it*, evidenciou que a lenda está presente em diversas esferas sociais italianas, como na nomeação de pratos típicos da culinária da Emilia-Romagna e de estabelecimentos comerciais/culturais homonímias) e nas menções à personagem em músicas, relatos de avistamentos em jornais populares, *blogs* e redes sociais, além da utilização da personagem como atrativo turístico em *sites* de hotéis da região. A consulta demonstrou que a lenda italiana, assim como a do Saci-Pererê, no Brasil, ainda está presente no folclore popular, principalmente no relato de idosos em regiões rurais, e não só como registro literário.

Conforme Ampudia (1922), o *Trasgu* tem origem céltica-romana e é caracterizado como um duende familiar, muito pequeno e simpático, que se veste com blusa e gorro vermelhos. Da mesma forma, o *Mazapégul*, segundo Fazio (2019), que estudou a influência dos etruscos na cultura popular italiana, é uma personagem de influência céltico-romana, que se manifesta em forma de um duende de gorro vermelho. Apesar de não termos encontrado estudos que associem ambas as personagens, as influências céltico-romanas, apontadas por Ampudia (1922) e Fazio (2019), na cultura popular de ambas as regiões podem justificar a semelhança entre o *Trasgu* e o *Mazapégul* e até mesmo uma possível origem comum.

O comportamento do *Trasgu* é descrito da seguinte forma:

À noite, penetra nas casas quando os moradores estão dormindo e se entretém fazendo os trabalhos domésticos, mas se está de mau humor, quebra quantas painelas houver na casa, revira a roupa das arcas, transfere a água de um balde para outro, tira o gado do estábulo e o leva para o bebedouro dando gritos que espantam as reses. De toda essa desordem não resulta nenhum prejuízo material; quando os donos da casa se levantam da cama, encontram as coisas como as deixaram ao se deitar²⁵ (AMPUDIA, 1922, p. 52, tradução nossa).

Com relação ao comportamento do *Mazapégul*, destaca-se a similaridade do fato de ele também entrar nas casas à noite, sendo o principal culpado por pesadelos e pela paralisia do sono no imaginário dos italianos. Também há descrições de que o duende perturba animais em estábulos, principalmente os cavalos, que se veem adornados com tranças nas caudas e crinas pela manhã (ROMAGNA REPUBLIC, 2020).

Descritas as características das personagens folclóricas *Trasgu* e *Mazapégul*, e contextualizados alguns aspectos que circundam a ambas, dado que essas

²⁵ No original: “Por las noches penetra en las casas cuando los moradores están durmiendo y se entretiene en hacer labores domésticas, pero si está de mal humor, rompe cuantos cacharros hay en la casa, revuelve la ropa de las arcas, trasiega el agua de una herrada a otra, saca el ganado del establo y lo lleva al abrevadero dando voces y gritos que espantan las reses. De todas estas roturas no resulta ningún perjuicio material; cuando los dueños de la casa se levantan de la cama, encuentran las cosas como las dejaron al acostarse”.

personagens não são amplamente conhecidas no Brasil, apresentamos, na seção a seguir, a Teoria da Referenciação, suporte teórico que auxiliará os professores de língua estrangeira na execução da proposta didática apresentada neste capítulo.

Processos de referenciação e a relação com a cultura

Os estudos empreendidos pela Linguística Textual lançaram um novo olhar sobre o texto, em comparação com as concepções de texto presentes em estudos anteriores. O texto passou, então, a ser considerado como a unidade básica da manifestação linguística e da comunicação humana (KOCH, 1999). A partir das mudanças de orientação do olhar sobre o texto, e com base nos pressupostos da teoria sociocognitiva, desenvolveram-se diversos aspectos pertinentes ao estudo do texto, como “a referenciação, as diversas formas de progressão textual (progressão referencial, articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto [...]” (KOCH, 2008, p. 33), entre outros.

Neste capítulo, consideramos a Teoria da Referenciação, a qual também passou por mudanças importantes no decorrer das pesquisas sobre o tema, desde uma noção de “referência” até a postulação do conceito de “referenciação”. A atividade de referenciar o mundo por meio da linguagem, conforme Silva (2010), existe desde a filosofia clássica de Platão, que distinguia dois mundos: o mundo real e o mundo do pensamento. Silva (2010) demonstrou que a relação entre as noções de referência e realidade sofreu transformações à medida

que se passou a considerar o homem e sua inserção em contextos sócio-históricos determinados.

Segundo Marcuschi (2006), a abordagem da referência tem seguido duas tendências básicas no que concerne à tradição dos estudos semântico-discursivos. A primeira tendência considera uma concepção de linguagem transparente e referencialista, embasada em uma visão instrumental de língua. De acordo com essa concepção, os “referentes’ são *objetos do mundo*” (MARCUSCHI, 2006, p. 7); portanto, a referência a eles seria um processo de designação extensional, isto é, uma forma de representação ou espelho do mundo e da realidade dentro da linguagem.

A segunda tendência postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva, em que o contexto de interação e os aspectos culturais e situacionais interferem na determinação referencial. Nessa concepção, a língua é tida como atividade, e o texto “é ‘um evento’ em que convergem ações de natureza linguística, social e cognitiva” (MARCUSCHI, 2006, p. 8). Nesse caso, os referentes se caracterizam como *objetos de discurso*; isto é, compreende-se que, no discurso, por meio das enunciações e de acordo com os contextos interacionais e as intenções de dizer do enunciador, ocorre a categorização e a recategorização dos referentes. Estes, por sua vez, não são preexistentes, mas são construídos e reconstruídos no e pelo discurso; isto é, não há uma correspondência entre o objeto do mundo e o objeto do discurso, pois é no discurso que o objeto é construído, de acordo com o projeto argumentativo do autor.

Neste capítulo, alinhamo-nos à segunda noção de linguagem e de texto mencionada anteriormente, e,

consonantes a Koch (2008), Pinheiro (2012) e outros estudiosos do assunto, entendemos a referenciação como atividade discursiva, ou seja, como um processo que ocorre no discurso por meio da interação e dos interesses sociocomunicativos, cujo resultado é a construção de referentes ou objetos de discurso. Isso significa que consideramos a referenciação não como um recurso que visa a descrever o mundo de forma objetiva e estável histórica e socialmente, mas como processo que ocorre no nível linguístico, decorrente da interação entre sujeitos. Para Koch,

A língua não existe, portanto, fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos (KOCH, 2008, p. 101).

Compreende-se, então, que, ao usarmos a linguagem, expressamos nossos modelos de mundo, cultura, crenças, valores e ideais, que se colam intrinsecamente a nossos projetos de dizer. A partir dessa concepção de língua e discurso, a autora apresenta a noção de que o objeto de discurso é dinâmico, que, após introduzido no texto, pode ser modificado, desativado, reativado, recategorizado, de

forma a construir-se ou reconstruir-se o sentido no decorrer da progressão textual.

Para Koch (2008), constrói-se um objeto de discurso na memória textual dos interlocutores, geralmente, por meio de um nome próprio ou uma forma nominal, que preenche um nóculo, isto é, ocupa um “endereço cognitivo, de modo a ficar em foco e disponível para retomadas ou remissões” (KOCH, 2008, p. 101). De acordo com a autora, quando a introdução/ativação desse objeto de discurso ocorre por meio de uma forma nominal, já ocorre uma primeira categorização, a qual poderá ser mantida ou se alterar no decorrer do texto por meio de outras formas nominais. Quando a introdução se realiza por meio de nome próprio, ocorre apenas a nomeação desse objeto. Koch (2008) também explica que a introdução pode ocorrer, ainda, por meio de uma catáfora, recurso que permite protelar a enunciação do objeto e gerar no interlocutor o interesse por especular qual seria, afinal, tal objeto. Para melhor compreensão, temos os seguintes exemplos:

(A) *Lúcia* fez o *requerimento* e entregou-o a seu superior.
(nome próprio)

(B) *O homenzinho* estava furioso com o resultado das eleições. (forma nominal)

(C) *Ele* era uma pessoa muito amável, *o meu avô*.
(pronome catafórico).

Em (A), observamos que o nome próprio *Lúcia* introduz o referente, nomeando-o. Ocorre, também, em (A), a introdução do objeto de discurso *o requerimento* e sua retomada anafórica pelo pronome oblíquo *o*. Em (B),

observamos que *o homenzinho*, ao mesmo tempo que introduz, opera uma categorização desse objeto de discurso, de forma a apresentar uma avaliação do enunciador sobre tal objeto. Em (C), o pronome *ele* introduz cataforicamente o referente *meu avô*, e podemos perceber como essa forma de introdução gera expectativa quanto à identidade de seu referente.

O objeto de discurso, uma vez introduzido na memória textual, conforme Koch (2008), pode permanecer em foco, por meio de retomadas, quer sejam recategorizadas ou não, criando uma cadeia referencial, ou então pode ser desativado para que um novo objeto ocupe o foco. O objeto desativado, no entanto, fica em *stand by*, ou seja, disponível para voltar ao foco quando necessário e, assim, dar continuidade à cadeia referencial anteriormente iniciada.

A retomada e a recategorização dos objetos de discurso podem ocorrer por meio de elipses, anáforas e catáforas. A elipse, segundo Koch (1999, p. 22), corresponde à “omissão de um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado”, que podem ser facilmente recuperados pelo contexto. A anáfora faz referência a um objeto citado anteriormente no texto/discurso, de forma retrospectiva. A catáfora, por sua vez, aponta, de forma prospectiva, para um referente que será apresentado posteriormente, como pudemos observar no exemplo (C). A seguir, reproduzimos um exemplo de elipse e um de anáfora, apresentados por Koch:

1. Paulo vai conosco ao leilão?
ø Vai ø. (KOCH, 1999, p. 22)

2. O *homenzinho* subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (KOCH, 1999, p. 22).

No primeiro exemplo, há a ocorrência de duas elipses, que substituem sujeito e predicado do verbo *vai*. Essas informações, no entanto, podem ser recuperadas no contexto, ou seja, na pergunta anterior. Já no segundo exemplo, verificamos que o pronome *ele* retoma o referente *o homenzinho*, e que a retomada feita é de um referente previamente explicitado no contexto. Nesse caso, tem-se uma anáfora direta ou correferencial, que, segundo Koch (2006), caracteriza-se por repetir, de forma total ou parcial, o antecedente, ou então por fazer retomada por meio de sinônimos ou quase sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais.

Verifiquemos os exemplos a seguir, retirados de Koch (2006), para melhor compreensão das anáforas diretas por repetição parcial:

(2) Durante a conferência, o Professor Doutor José Mendonça pediu a palavra. *O professor* insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano.

(2') Durante a conferência, o Professor Doutor José Mendonça pediu a palavra. *Mendoncinha* insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano (KOCH, 2006, p. 264).

Em ambos os exemplos, verificamos a ocorrência de anáforas diretas correferenciais parciais. É possível verificar como o sentido muda de acordo com a escolha da parte do referente anterior a ser retomada. Aqui, fazemos a ressalva, então, de que, mesmo quando ocorre

uma retomada parcial do antecedente, há uma transformação do objeto do discurso e do direcionamento do sentido do texto.

A seguir, apresentamos um exemplo de anáfora recategorizadora, retirado de Koch:

(6') Tive de levar o liquidificador para o conserto. O *aparelho* (liquidificador) está com defeito. (KOCH, 2006, p. 266).

Em (6'), temos um exemplo de anáfora correferencial por hiperonímia. Conforme Koch (2006), neste caso, ao ser usado anaforicamente, o hiperônimo se ajusta ao antecedente, de modo que são selecionados os traços convenientes para a compreensão. Se, em vez de *aparelho*, tivéssemos *eletrodoméstico*, teríamos outros traços acionados para a interpretação e correlação entre o hiperônimo e o referente anterior.

A correferenciação, portanto, trata da retomada de um objeto de discurso/referente já explicitado anteriormente no cotexto, e pode ser recategorizadora ou não recategorizadora. Koch (2008) explica que a introdução/ativação dos objetos do discurso pode ser ancorada e não ancorada. Quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido sem qualquer apoio (âncora) no texto, tem-se uma introdução não ancorada. Quando um objeto do discurso novo é introduzido de forma a ser possível interpretá-lo a partir de um ou mais elementos presentes no cotexto, tem-se um caso de introdução ancorada. Essa interpretação é possível com base no contexto sociocognitivo ou em aspectos da situação de interação. Conforme a autora,

São casos de ativação ancorada as anáforas indiretas e associativas, bem como as expressões anafóricas por meio das quais se criam novos objetos-de-discurso, ao operar-se a sumarização/encapsulamento de segmentos textuais, quer por meio de pronomes neutros (isto, isso, aquilo, o), quer por meio de expressões nominais, quando, então, ocorre a rotulação (KOCH, 2008, p. 102).

A autora diz que, no caso de anáforas indiretas, sejam elas associativas ou inferenciais, um novo objeto de discurso é introduzido como uma informação dada, uma vez que é possível estabelecer associação com outros objetos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, por meio de inferenciação, a partir de um *frame* cognitivo ou de conhecimentos enciclopédicos em geral (KOCH, 2008).

A partir do exemplo a seguir, podemos analisar a ocorrência de anáforas indiretas:

(D) A praia estava vazia. *O mar* ondeava triste. *O vento* frio quase uivava com saudade da *agitação do verão*.

Verificamos, em (D), que o referente A praia funciona como âncora para que as expressões definidas *O mar*, *O vento* e *a agitação do verão* sejam introduzidas sob o modo de informações conhecidas; neste caso, porém, não há correferência, mas anáforas indiretas. A introdução de expressões anafóricas sem antecedente explícito no discurso – sem âncora, portanto – pressupõe associação entre os novos referentes e o referente precedente, que pode ser feita por inferência ou pelo acionamento de

informações do contexto sociocognitivo, de conhecimentos de mundo e enciclopédicos ou do entorno interacional.

Outro processo referencial apresentado por Koch (2002) é a anáfora encapsuladora, a qual introduz um referente novo que sumariza ou encapsula informações precedentes ou subsequentes do texto. Verifiquemos o exemplo a seguir:

(E) O carro bateu no muro da casa. O motorista estava bêbado e perdeu o controle. Os quatro ocupantes do veículo foram levados em estado grave ao hospital. *Esse desastre* aconteceu perto da minha casa, ontem de manhã.

Em (E), verificamos a ocorrência da anáfora encapsuladora *Esse desastre*, que, além de retomar e condensar o que foi narrado nos períodos anteriores, explicita uma avaliação do produtor do texto sobre o ocorrido. Esse teor argumentativo é uma característica importante desse processo anafórico, pois, ao sumarizar uma porção textual, o produtor tem de escolher um item lexical que se adéque a seu projeto argumentativo. No exemplo anterior, caso tivéssemos *Esse acidente* ou *Esse fato* no lugar da forma escolhida, teríamos outras possibilidades de interpretação do texto.

Em vista das perspectivas teóricas da Referenciação apresentadas nesta seção, sugerimos, na sequência, sua aplicação na análise dos textos *Birle a la izquierda* e *Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo*, seguida por propostas didáticas.

Análise de textos sobre as personagens *Trasgu* e *Mazapégul*

Nesta seção, apresentamos análises das lendas sobre as personagens *Trasgu*, que integra nossa proposta para o ensino de Língua Espanhola, e *Mazapégul*, que integra a proposta para o ensino de Língua Italiana.

Em relação a *Trasgu*, foi considerado o texto *Birle a la izquierda*, em que temos como foco a cadeia referencial formada pela introdução e retomadas da personagem *Trasgu*. Indicamos em negrito a apresentação do objeto de discurso *Trasgu*; os processos referenciais estão sublinhados; e o símbolo \emptyset indica a ocorrência de elipse.

Quadro 1 – Lenda do *Trasgu*

\emptyset BIRLE A LA IZQUIERDA

Hay en Caravia la Alta, cerca de un espeso robleal, una casona antiquísima: el palacio de San Lorenzo, en el cual se había instalado definitivamente **el Trasgu**.

Allí nadie podía dormir: las vacas andaban sueltas por el corral corneando los pesebres, las gallinas alborotaban el gallinero, y en el desván se oía gran ruido, producido por los saltos y carreras del gracioso **Trasgu**.

Determinaron algunos mozos del concejo ir a pasar una noche al palacio para ver si atrapaban al alborotador. Al poco tiempo de llegar oyeron pasos en el desván y una voz que decía:

- \emptyset ¡Birle a la izquierda! ¡Ja, ja, ja! ¡Cuadrada! ¡Vale!

- \emptyset Está jugando a los bolos – dijeron los mozos-, vamos a ir a preguntarle si \emptyset quiere que echemos una partida con él.

Resultó que ninguno se atrevía a subir; pero estaba en la reunión un mozo que hacía pocos días que había regresado de servir al rey. En estos casos, y lo mismo cuando se

presenta la Güestia o algún aparecido, dicen que siempre da la cara uno que fue a servir al rey.

Cogió el mozo una luz y un palo de porra y se dirigió al desván; apenas llegó, le apagaron el candil, se derrumbaron los bolos con estrépito, y dijo **el Trasgu**:

- ø ¡Cuatrada! ¡Vale! ¡Ja, ja, ja!

Continuaron en aquella casa las diversiones trasguescas, hasta que una pobre, encarándose con el célebre personaje una noche en la tenada, le dijo:

- Recoge ø esto del suelo.

Y ø arrojó a la cara medio copín de linaza; desde entonces acá **el Trasgu** no volvió a poner los pies en la vetusta casona de San Lorenzo.

Fonte: Elaborado pelos autores com texto extraído de Ampudia (1922)

O título do texto instiga reflexões sobre a introdução da personagem, uma vez que a expressão *Birle a la izquierda* (Vire à esquerda), retomada posteriormente no quarto parágrafo do texto, indica um ato de fala no imperativo. Analisando a flexão do verbo, verificamos que o imperativo indica a ação para seu interlocutor, e a marca verbal indicaria, então, o interlocutor.

Nota-se que, por meio do imperativo, aciona-se um ato de fala direto, em que ocorre uma espécie de síntese de uma orientação semelhante a: “eu ordeno que você [faça algo]”. É possível, a partir disso, interpretar a expressão, então, como uma fala do *Trasgu* que se dirige a ele próprio ou a outra personagem, não apresentada no texto (seria algo como: “Eu ordeno que você vire à esquerda”). Deste modo, observamos, no título, a ocorrência de uma elipse, e a interpretação de que esse “eu” que ordena é o *Trasgu* se confirma quando há a indicação de sua fala no interior do texto.

Assim como o título, na fala *Recoge esto del suelo* (Recolhe isto do chão), analisamos a ocorrência de elipse após o verbo *recoge*, uma vez que também se trata de um caso de fala no imperativo. Portanto, sem a elipse, a fala seria *Recoge tú esto del suelo* (Recolhe tu isto do chão). Como a ordem é direcionada ao *Trasgu*, é ele o interlocutor correspondente ao *tú* desta última frase.

A primeira aparição da personagem ocorre em *el Trasgu* (o *Trasgu*); isto é, ele é apresentado por meio de uma expressão nominal definida. Essa introdução do *Trasgu* com o artigo definido, levando em conta o contexto de produção dessa obra, pode decorrer do fato de que, por ser uma personagem mitológica da região, o *Trasgu* (provavelmente) já seja conhecido para o leitor asturiano, e o autor dialogue com as narrativas já existentes sobre ele. Essa também pode ser considerada uma estratégia com intenção de gerar, em um leitor que desconheça a personagem, o interesse por saber quem e como é o *Trasgu*.

A primeira retomada do referente é feita por meio da anáfora indireta *los saltos y carreras del gracioso Trasgu* (os pulos e as correrias do *Trasgu* engraçado). O foco dessa expressão nominal está em *saltos y carreras*, que se insere como um referente novo, mas que caracteriza o *Trasgu*. Nesse caso, não há necessidade, por parte do leitor, de um esforço interpretativo ou inferencial, uma vez que, junto ao núcleo do sintagma nominal, há a indicação de que os saltos e as corridas são do *Trasgu*, que ainda é recategorizado como *gracioso*.

Na sequência, a anáfora direta *el alborotador* (o desordeiro) retoma integralmente e recategoriza a personagem *Trasgu*. No parágrafo anterior a essa retomada, no texto, narra-se como *Trasgu* se comporta,

fazendo alvoroço e sem deixar as pessoas dormirem. Pode-se dizer, portanto, que a progressão do texto dá argumentos para que ocorra a recategorização. Em *el célebre personaje* (a personagem célebre), o *Trasgu* também é recategorizado por meio de uma anáfora direta, agora como personagem célebre. Nessa ocorrência, há novo indício de que o narrador dialoga com a memória ou o imaginário de seus leitores, uma vez que o sentido do adjetivo *célebre* pode se estender à memória das histórias já conhecidas sobre o *Trasgu*.

As retomadas seguintes, *pasos* (passos) e *una voz que decía* (uma voz que dizia), são anáforas indiretas. Nesses casos, também se verifica a ativação de novos referentes, mas não há progressão de cadeias referenciais sobre eles. Por meio de inferência, o leitor consegue estabelecer sua relação com o referente *Trasgu*.

As retomadas pronominais em *le* (lhe) e *él* (ele) são anáforas diretas correferenciais que retomam o *Trasgu*. Verifica-se que, mesmo que sejam formas que não tragam informações novas ou modificam o referente, a personagem *Trasgu*, ao longo do texto, já sofreu alterações de caráter desde sua primeira aparição. Isso demonstra que, mesmo que ocorra a correferenciação, ao fazerem a retomada, os pronomes se referem também a um *Trasgu* já transformado.

No parágrafo seguinte, há a retomada feita por *el Trasgu* (o *Trasgu*), uma forma nominal correferencial. Assim como nas retomadas pelas formas pronominais, retoma-se um referente já modificado em relação à primeira aparição do *Trasgu*, apesar de serem anáforas correferenciais que repetem a expressão nominal.

Em *las diversiones trasguescas* (as diversões trasguescas), retoma-se indiretamente o *Trasgu*. Novamente, apesar de haver uma introdução de um referente novo, não é necessário que o leitor tenha um esforço interpretativo para entender a que se refere, pois, além de estar ancorada no objeto de discurso, essa forma nominal apresenta a indicação de que as diversões são do *Trasgu*.

As anáforas indiretas *la cara* (a cara) e *los pies* (os pés) estabelecem relação meronímica com o referente *Trasgu*, ou seja, estabelecem uma relação de parte/todo com sua âncora textual.

A partir dessa análise, verificamos como o uso de anáforas diretas e indiretas, assim como o uso de elipses, permitem a progressão textual. Verificamos, também, que as anáforas recategorizadoras agregam informação ao referente ao fazer a retomada, enquanto as anáforas não recategorizadoras não agregam informações, mas possibilitam que o texto progrida, retomando o referente e fazendo a manutenção da cadeia referencial.

Em relação ao *Mazapégul*, foi considerado o texto *Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo*, em que temos como foco a cadeia referencial formada pela introdução e retomadas da personagem *Mazapégul*. Indicamos, em negrito, a apresentação do objeto de discurso *Mazapégul*; os processos referenciais estão sublinhados; e o símbolo \emptyset indica a ocorrência de elipse.

Quadro 2 – Lenda do *Mazapégul*

Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo

Lo sguardo assonnato, un peso sullo stomaco e un forte senso di stanchezza oggi non riesco proprio a svegliarmi, sarà la Primavera? Oppure è colpa di **Mazapégul**?

Leggende popolari, detti romagnoli e antiche superstizioni hanno fatto da cornice alla mia infanzia ed è così che un piccolo segnale, un oggetto o uno stato d'animo basta per riportare alla mente i racconti di nonna, nei momenti più disparati della giornata.

Oggi è riapparso il Mazapégul, il piccolo folletto dispettoso dal cappellino rosso, il pelo folto e grigio, un po' scimmia e un po' bambino, che secondo un'antica credenza romagnola \emptyset si diverte a disturbare il sonno delle giovani fanciulle.

Si racconta, infatti, che questo spiritello si innamora delle giovani di casa, \emptyset le insegue, \emptyset mette in disordine le stanze, \emptyset fa sparire le cose, \emptyset cadere i panni stesi, \emptyset le spettina, \emptyset si nasconde sotto le loro sottane, \emptyset salta sul loro ventre durante la notte e \emptyset passa le ore a intrecciare le code e le criniere dei cavalli nella stalla.

Cacciare il **Mazapégul** non è un'impresa facile, per alcuni è necessario privarlo del suo cappellino rosso che gli dà il potere di combinar guai, per altri basta porre un forcone sotto il letto o nelle stalle o una scopa davanti alla porta di casa, per altri ancora è inevitabile il ricorso ad un sacerdote-esorcista.

Volete sapere se **il Mazapégul** vi fa visita durante una vacanza?

Semplice, cospargete di farina l'ingresso alla vostra stanza, si dice \emptyset lasci impronte di gatto!

Leggenda o realtà? Non si sa, io, oggi, continuo ad avvertire una strana sensazione!

Fonte: Elaborado pelos autores com texto extraído de Alberghi Tipici Riminesi (2014)

A primeira apresentação do objeto de discurso ocorre no título, em *Mazapégul*, seguida pela anáfora direta *il dispettoso folletto romagnolo* (o duende travesso da Romagna), que apresenta a introdução referencial do

objeto discursivo. Caso alguém ainda não conheça a personagem, acionará, imediatamente, o conhecimento de mundo associado à criatura mitológica *folletto* (duende), presente em diversas culturas, além do adjetivo *dispettoso* (travesso), que direciona os interlocutores a esperarem determinado comportamento da personagem, e da expressão *romagnolo*, isto é, “da Romagna”, que localiza o objeto do discurso em uma região específica da Itália.

No primeiro parágrafo, em *Lo sguardo assonnato, un peso sullo stomaco e un forte senso di stanchezza oggi non riesco proprio a svegliarmi* (O olhar sonolento, um peso no estômago e uma forte sensação de cansaço hoje, simplesmente não consigo acordar), verifica-se que o texto aciona diversas anáforas indiretas, que são possíveis graças à introdução referencial ligada ao objeto de discurso, ao conhecimento de mundo compartilhado pelos leitores virtuais italianos e, ao final, pela retomada do objeto de discurso em *è colpa di Mazapégul?* (é culpa de Mazapégul?). Ressaltamos que são anáforas indiretas, uma vez que o produtor do texto elenca sintomas que, no imaginário popular da região, são possíveis consequências da visita noturna da criatura.

No terceiro parágrafo, notam-se estratégias referenciais que categorizam possíveis características físicas da criatura. Uma vez que a cultura popular atribui diferentes descrições à personagem, nota-se que o objeto do discurso, *il Mazapégul*, é recategorizado a partir da anáfora direta *il piccolo folletto dispettoso dal cappellino rosso* (o pequeno duende travesso com o chapéu vermelho), seguida por argumentação construída no campo semântico da possibilidade e da incerteza, a partir de anáforas indiretas com papel meronímico, *il pelo folto e*

grigio, un po' scimmia e un po' bambino (os cabelos grossos e grisalhos, um pouco macaquinho e um pouco menino). Também se notam, no final do texto, outras anáforas indiretas com função meronímica, que utilizam pronomes possessivos para designar o objeto de discurso, como em *suo cappellino rosso* (seu gorro vermelho).

Em relação à descrição física imprecisa da personagem, observa-se que se trata de um aspecto comum no gênero lenda. Considerando que tradições são transmitidas oralmente de geração para geração, encontram-se múltiplas variações não só do *Mazapégul*, mas também de outras criaturas mitológicas, em diversas culturas. Além disso, nota-se que esse fenômeno pode ser explorado como uma estratégia argumentativa, pois, uma vez que não são expressas certezas, o produtor do texto se compromete menos com o dito. Verifica-se uma doxa comum regional relacionada à sabedoria popular da qual essa crença faz parte: *secondo un'antica credenza romagnola* (segundo uma antiga crença da Romagna).

Outra anáfora direta utilizada no texto para recategorizar o objeto do discurso é a expressão *spiritello*, que se trata de um vocábulo pejorativo, traduzido, geralmente, como “fantasma”, “demônio” ou “rato”, mas que é utilizado, na modalidade oral-dialogada, como uma forma de xingamento a humanos, e não para designar animais ou entidades místicas.

Na sequência, o texto apresenta diversas ações supostamente relacionadas à conduta do *Mazapégul*, que interpretamos como anáforas indiretas, por se referirem a possíveis condutas da personagem e não à criatura em si (as anáforas indiretas estão elencadas e sublinhadas no texto). Para a apresentação das ações, verificam-se,

também, os recursos elipse e pronome oblíquo átono da terceira pessoa do singular, que compreendemos como anáforas diretas (em negrito), como em: 1) **Ø** *si diverte a disturbare il sonno delle giovani fanciulle* (**Ø** *diverte-se ao perturbar o sono de garotinhas*); 2) **Ø** *si innamora delle giovani di casa, le insegue* (**Ø** *apaixona-se pelas moças que habitam as casas invadidas e persegue-as*); 3) **Ø** *mette in disordine le stanze* (**Ø** *bagunça os quartos*); 4) **Ø** *fa sparire le cose* (**Ø** *faz com que as coisas desapareçam*); 5) **Ø** *passa le ore a intrecciare le code e le criniere dei cavalli nella stalla* (**Ø** *passa as horas tecendo as caudas e crinas dos cavalos no estábulo*) etc.

Esse exercício de reflexão sobre os processos referenciais, em ambos os textos, demonstra que a referenciação, entendida como atividade que ocorre no discurso por meio da interação e dos interesses sociocomunicativos, permite a compreensão das estratégias utilizadas pelo enunciador para produzir o sentido desejado, o que pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, como o espanhol e o italiano. Essa reflexão proporciona, também, que a leitura e a produção textual se tornem mais críticas e que os alunos consigam mobilizar seus saberes linguísticos e sociocognitivos em função de um propósito comunicativo. Na seção a seguir, apresentamos uma proposta didática que considera essa perspectiva.

Proposta didática para o ensino de língua estrangeira a partir de lendas

Nesta seção, apresentamos proposta didática elaborada para trabalhar com o ensino de língua estrangeira a partir de lendas e da teoria da referenciação,

cujo enfoque está na reflexão linguística. Conforme demonstrado nas seções anteriores deste capítulo, a título de ilustração dos processos referenciais, a proposta considerou as línguas espanhola e italiana. Contudo, as propostas aqui apresentadas podem ser adaptadas para o ensino de outros idiomas no nível A2, a partir da seleção de lendas respectivas à língua-alvo. Possibilita-se uma abordagem do processo de referenciação no texto escrito de forma a promover a reflexão, com o aluno, sobre aspectos textuais e culturais presentes em lendas.

O planejamento a seguir baseia-se na leitura e análise de textos sobre as personagens *Trasgu*, no caso do espanhol, e *Mazapégul*, no caso do italiano. As atividades desta proposta visam a instigar os alunos a refletir sobre como as anáforas promovem a retomada de referentes e a progressão textual e como elas refletem o projeto de dizer do produtor do texto. Além disso, em vista da perspectiva de ensino intercultural adotada para a proposta de unidade didática, as discussões visam a fomentar reflexões sobre a cultura e comparações com a cultura brasileira, de modo a promover a sensibilização do olhar para a cultura estrangeira e para a própria e a tornar significativos o ensino e a aprendizagem.

A proposição de produções textuais visa a verificar a assimilação dos conteúdos trabalhados em aula, além de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala em língua estrangeira. Pensamos em uma proposta a ser desenvolvida em 6 horas-aula, divididas em 2 horas-aula em cada semana, consecutivamente, de forma que o conteúdo trabalhado na aula anterior se conecte com o início da aula seguinte.

Quadro 3 – Modelo de planejamento de aulas de língua estrangeira por meio de lendas considerando os processos de referenciação

Planejamento das aulas de Língua espanhola	Planejamento das aulas de Língua italiana
<p>Título: O Trasgu</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Apresentar a mitologia asturiana e a personagem Trasgu; ●Fomentar a reflexão sobre o gênero lenda e sua inserção sociocultural no Principado de Astúrias, fazendo inter-relações com a cultura brasileira; ●Analisar os textos com foco nas retomadas do referente “Trasgu”, verificando como o sentido das anáforas emerge no texto; ●Analisar narrativas diferentes sobre a personagem Trasgu, verificando como ocorre sua caracterização por meio das anáforas diretas e indiretas; ●Fomentar a reflexão linguística sobre a função argumentativa das anáforas diretas e indiretas na produção de textos. <p>Turma-alvo: Turma de nível A2 de Língua Espanhola.</p>	<p>Título: O Mazapégul</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Apresentar a mitologia da Emilia-Romagna, do norte da Itália, e a personagem Mazapégul; ●Fomentar a reflexão sobre o gênero lenda e sua inserção sociocultural na Emilia-Romagna, fazendo inter-relações com a cultura brasileira; ●Analisar os textos com foco nas retomadas do referente “Mazapégul”, verificando como o sentido das anáforas emerge no texto; ●Analisar narrativas diferentes sobre a personagem Mazapégul, verificando como ocorre sua caracterização por meio das anáforas diretas e indiretas; ●Fomentar a reflexão linguística sobre a função argumentativa das anáforas diretas e indiretas na produção de textos. <p>Turma-alvo: Turma de nível A2 de Língua Italiana.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Em um primeiro momento, o professor informará que as aulas seguintes se desenvolverão por meio da análise de textos literários e questionará os alunos sobre suas expectativas ou dúvidas. Em seguida, fará a leitura da lenda, com reflexão sobre os processos referenciais: *Birle a la izquierda*, no espanhol, ou *Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo*, no italiano. Ao final da leitura, o professor poderá conduzir um breve diálogo com os alunos sobre o que entenderam da história, sobre dúvidas de vocabulário, sobre como eles imaginam ser a personagem da história, entre outras questões que possam surgir.

Na sequência, o professor contará a história da personagem selecionada, discorrendo sobre quem ela é e sobre sua origem, considerando não só os textos analisados na seção anterior, no caso do ensino de Língua Espanhola ou Italiana, mas também de outros materiais relacionados às lendas. A contação da história, preferencialmente, deve ocorrer de forma oralizada, conforme é comum na transmissão de lendas entre gerações, e como ainda ocorre no caso do *Trasgu*, na Espanha, e do *Mazapégul*, na Itália.

Depois de contada a lenda, pode-se questionar se o protagonista se parece com alguma personagem que os alunos conheçam. Espera-se que eles percebam semelhança entre o *Trasgu/Mazapégul*, que compartilham sua origem cultural, e o Saci-Pererê, e façam apontamentos sobre isso. Caso isso não ocorra, pode-se motivar essa comparação e iniciar um diálogo sobre como cada personagem se caracteriza em cada país.

Depois disso, o professor entregará cópias do texto selecionado e solicitará que alguns alunos façam a leitura

em voz alta, enquanto os outros devem acompanhar a leitura. Após nova leitura, o professor deverá entregar atividades de interpretação, que, quando finalizadas, serão corrigidas em sala; deverá, também, solicitar que os alunos façam anotações sobre as características do protagonista da lenda. Como tarefa de casa, o professor poderá indicar aos alunos que assistam a vídeos disponíveis no YouTube²⁶ sobre lendas regionais e que façam apontamentos sobre esses vídeos no caderno.

No segundo encontro, o professor deverá retomar o tema trabalhado na aula anterior e conversar com os alunos sobre os vídeos a que assistiram como tarefa de casa. Na sequência, o professor entregará aos alunos novos textos sobre as lendas selecionadas para o trabalho. Após a leitura, os estudantes deverão responder às questões de interpretação apresentadas na sequência do texto e anotar a caracterização da personagem, que será seguida pela discussão oral-dialogada das respostas dos alunos.

Na sequência, o professor demonstrará as formas de retomada que existem no texto. É importante que a explicação se faça sem o uso de terminologia metalinguística, mas com vista a demonstrar que há diferentes formas de retomadas no texto e que os diferentes usos mobilizam sentidos e contribuem para a progressão textual. Pode-se, também, trazer exemplos das

²⁶ Para turmas de Língua Espanhola, sugerimos *Rincones secretos: mitología de Asturias*, que faz uma apresentação de diversas personagens da mitologia asturiana: https://www.youtube.com/watch?v=zVvRQZfKj_E. Para turmas de Língua Italiana, sugerimos *L'Italia delle leggende: una per regione*, que se trata de um compilado de 19 vídeos sobre lendas de diversas regiões da Itália: <https://www.youtube.com/watch?v=E7LvZXT9YP0>.

anotações feitas nos exercícios dos alunos, de modo a refletir sobre como as retomadas contribuíram para a caracterização da personagem nos outros textos.

Após a explicação, o professor apresentará recursos multissemióticos relacionados à lenda, como *slides*, *sites* e vídeos, a depender dos recursos disponíveis, incluindo fotografias de estabelecimentos comerciais que têm o nome da lenda estudada e que utilizam a personagem como forma de chamar a atenção de seu público, além de explorar exemplos variados sobre a utilização da lenda em outros contextos, como em redes sociais.

Após ler os textos que estão nos recortes, o professor deverá fomentar e mediar discussões sobre como personagens de mitologias e lendas são presentes nas diferentes culturas, por meio de questionamentos como: Vocês conhecem alguma empresa ou algum produto cujo nome seja uma referência a uma personagem mitológica ou lendária? Que tipo de atendimento você espera em uma empresa nomeada dessa maneira? Por que pensa que teria esse tipo de atendimento? De que outras formas as lendas são presentes na nossa vida?

Após concluída a discussão, o professor entregará uma atividade de produção de texto e solicitará aos alunos a produção de dois anúncios. Essa atividade consiste em produzir dois anúncios, que deverão ser entregues ao professor. O que se espera é que os alunos percebam como utilizar estratégias para se referir às personagens folclóricas, de modo que construam os sentidos desejados para conseguir convencer o leitor a adquirir seus produtos ou serviços. Pode-se solicitar, também, que eles insiram imagens ou ilustrações que contribuam para a construção do texto.

No final do encontro, o professor retomará os temas das aulas anteriores e recolherá as atividades de produção dos anúncios, que serão corrigidas e abordadas na aula seguinte. O professor questionará os alunos sobre as dificuldades encontradas por eles na execução da tarefa e responderá a dúvidas e outras questões que surgirem, além de informar que, na aula seguinte, após as correções das atividades, serão feitas mais discussões e exemplificações.

Na terceira aula, o professor deverá entregar a atividade de produção de anúncios corrigida e falar sobre como os alunos utilizaram a referência na produção de seus textos, exemplificando com textos dos próprios alunos, caso eles permitam. Além disso, após a leitura dos textos e o diagnóstico de como foi a compreensão do que foi trabalhado nas aulas anteriores, o professor poderá fazer nova abordagem dos assuntos.

Após essas retomadas, o professor solicitará a produção de um novo texto: uma narrativa, que deverá ser produzida a partir dos anúncios já feitos. Para a produção dessa narrativa, os alunos deverão imaginar que alguém solicitou os serviços ou comprou o produto após ver o anúncio deles publicado. A história poderá ser sobre o atendimento feito à pessoa que solicitou o serviço ou sobre o que aconteceu depois de terminado o serviço. A intenção é que os alunos concluam a produção textual em classe, para que sejam recolhidas e avaliadas pelo professor. A depender do tempo que eles levem para a conclusão, pode ser necessário que os alunos levem a atividade para concluir em casa e a entreguem na aula seguinte. Essa produção deverá ser corrigida e entregue novamente aos alunos para refação e posterior reavaliação, conforme for necessário, em aulas posteriores.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos propostas para o ensino de língua estrangeira por meio da perspectiva intercultural, em que encaminhamos o ensino de lendas a partir de contribuições da Teoria da Referenciação. Especificamente, demonstramos o potencial do trabalho com as personagens *Trasgu*, da mitologia de Astúrias, do norte da Espanha, e *Mazapégul*, da mitologia da Emilia-Romagna, do norte da Itália, para o ensino da língua espanhola e língua italiana, respectivamente, mas que podem ser adaptadas ao ensino de outros idiomas.

A abordagem intercultural pode desenvolver a competência linguística e a conscientização sociolinguística do aluno, com o intuito de que ele seja capaz de interagir de maneira mais global com a cultura estrangeira, prever mal-entendidos e lidar com as diferenças de valores, significados e crenças da outra cultura de modo mais empático. Consideramos que trabalhar com lendas em aulas de língua estrangeira permite ao aluno (e ao professor) conhecer personagens folclóricas que retratem personagens e aspectos da sociedade em que são geradas, adentrar a cultura e o imaginário social dessa sociedade, e reconhecer as semelhanças e diferenças com relação a aspectos da própria cultura.

Tendo em vista que língua e cultura não se dissociam, e que a linguagem reflete crenças, valores, sistemas simbólicos e pactos sociais da sociedade em que se desenvolve, uma aprendizagem intercultural pode ser mais significativa para o estudante de língua estrangeira. Além disso, este capítulo também demonstrou a

importância da reflexão linguística sobre como a referenciação contribui para a construção de sentidos no texto e para a expressão do projeto de dizer.

Referências

ALBERGHI TIPICI RIMINESI. *Mazapégul: il dispettoso folletto romagnolo*. Disponível em: <http://www.alberghitipiciriminesi.it/it/blog/mazapegul-il-dispettoso-folletto-romagnolo/>. Acesso em: 15 out. 2021.

AMPUDIA, A. L. R. *Del folklore asturiano: mitos, supersticiones, costumbres*. Madri: Talleres de Voluntad, 1922.

BANDEIRA, L. N. P. *O ensino de espanhol por meio de lendas: uma perspectiva intercultural*. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10794>. Acesso em: 15 out. 2021.

CABO MARTÍNEZ, M. R. El niño en la mitología asturiana. In: *Didáctica de lenguas y culturas*. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. A Coruña: Universidade da Coruña, 1993. p. 397-408. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/61904481>. Acesso em: 15 out. 2021.

CIVIERO, L. L. M.; SILVA, R. F. L.; BINI, R. P. Ensino de língua italiana para adultos: reflexões sobre a importância da abordagem cultural e da prática epilinguística. *Revista CBTECLE*, v. 1, n. 1, 2020.

COLARES, A. A.; SELLA, A. F. *Processo de referenciação e a relação com a cultura espanhola no texto *Trasgu*: uma proposta de unidade didática*. Relatório de Iniciação

Científica voluntária apresentado ao curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

FAZIO, M. Gli etruschi nella cultura popolare italiana del XIX secolo. Le indagini di Charles G. Leland. In: *History of classical scholarship*. Dec. 2019. p. 57-93.

GIMENEZ, T. Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de Língua Estrangeira. *Boletim NAPDATE*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, ago. 2006.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, v. 21, n. 2, p. 99-113, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>. Acesso em: 15 out. 2021.

KOCH, I. G. V. Princípios teórico-analíticos da Linguística Textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.) *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 11-25.

KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006, v. 1, p. 263-276. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e a reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. v. 6, n. 1, p. 29-42, 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap022.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LÓPEZ FERNÁNDEZ. M. El cuento de tradición oral en Asturias. *Boletín de Literatura Oral*. v. extr. n. 1, p. 157-178,

2017. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/3348>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

ROMAGNA REPUBLIC. *Mazapegul: il folletto romagnolo che ha fatto dannare i nostri nonni*, 2020. Disponível em: <https://www.romagnarepublic.it/territorio-e-storia/mazapegul-il-folletto-romagnolo-che-ha-fatto-dannare-i-nostri-nonni/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SÁNCHEZ LOBATO, J. Lengua y cultura: la tradición cultural hispánica. *Carabela*, Madri, n. 45, p. 5-26, 1999.

SILVA, W. B. A relação entre referenciação e argumentação. *Revista do SELL*, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2010.

Sobre os autores

Andréia Aparecida Colares

Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista do Programa Especialização *Lato Sensu* em Economia Rural – Residência Técnica, “RESTEC”, da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI.

Aparecida Feola Sella

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1987), mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1994) e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Clarice Cristina Corbari

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1990), mestre em Letras pela mesma instituição (2006) e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2013). Docente do Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon, e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do *campus* de Cascavel.

Daniele Bertollo

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Paranaense - UNIPAR (2004), mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Cascavel (PR).

Eviliane Bernardi

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009), mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Paranavaí (IFPR/Paranavaí).

Lohana Larissa Mariano Civiero

Bacharela em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2016), mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020), licenciada em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021). Diagramadora e professora temporária da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, atuando no Ensino Fundamental II.

Renan Paulo Bini

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015) e em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020).

Especialista em Marketing, Propaganda e Vendas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2017) e mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Bolsista da Capes.

Solange Goretti Moreira Pizzatto

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017) e em Pedagogia (Graduação a Distância) pela Uninter (2018). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz (2017) e em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/Cascavel).

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Estadual de Londrina (1985), e em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006) e doutora em Letras pela mesma instituição (2019), com período de sanduíche em Universidad Autónoma Metropolitana, em Iztapalapa, México. Docente colaboradora do Curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* de Realeza (PR).

Vanessa Raini de Santana

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Mestre (2012) e doutora (2016) em Letras pela mesma instituição. Revisora da Edunioeste – Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A crítica à abordagem tradicional da gramática, limitada à identificação e classificação de palavras em frases soltas e dissociadas de seu contexto de produção, permeia, já há algumas décadas, tanto o contexto educacional quanto o meio acadêmico. Concomitantemente, toma corpo a defesa de uma abordagem dos fatos linguísticos a partir de uma análise contextualizada, centrada no aspecto funcional da língua. Contudo, embora esse debate se reflita em produções bibliográficas e mesmo nas diretrizes curriculares oficiais, ainda se verificam lacunas quando se trata do ensino da gramática em sala de aula. É nesse cenário que se apresenta esta obra, que busca contribuir para o debate sobre o ensino contextualizado da gramática. As sondagens teóricas que embasam as discussões neste livro são relativas às formas possíveis de estabelecer um vínculo entre o exercício metalinguístico e epilinguístico no ensino da língua portuguesa.



ISBN 978-65-5869-679-7

