

# **ESTUDOS DO GEPEL:**

**Formação docente em tempos de pandemia**

**2ª COLETÂNEA**

**ORGANIZADORES:**

**Jane Cristina Beltramini Berto**

**Jonathas de Paula Chaguri**

**Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães**

**Maria de Fátima Silva dos Santos**



**Pedro & João**  
editores

**ESTUDOS DO GEPEL:  
FORMAÇÃO DOCENTE EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

**2ª COLETÂNEA**



JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO  
JONATHAS DE PAULA CHAGURI  
LÍLIAN NOEMIA TORRES DE MELO GUIMARÃES  
MARIA DE FÁTIMA SILVA DOS SANTOS  
(Organizadores)

ESTUDOS DO GEPEL:  
FORMAÇÃO DOCENTE EM  
TEMPOS DE PANDEMIA

2ª COLETÂNEA



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. Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e/ou quaisquer outros conteúdos, são de responsabilidade do autor.

---

**Jane Cristina Beltrami Bertó; Jonathas de Paula Chaguri; Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães; Maria de Fátima Silva dos Santos [Orgs.]**

**Estudos do GEPE: formação docente em tempos de pandemia 2ª coletânea.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 304p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-85-7993-974-7 [Impresso]**

**978-85-7993-975-4 [Digital]**

1. Educação à distância. 2. Ensino de língua. 3. Letramento social. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Revisão de Língua Portuguesa:** Maria de Fátima Silva dos Santos e Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

**Revisão Final:** Maria de Fátima Silva dos Santos

**Normalização Textual:** Jonathas de Paula Chaguri

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

**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 Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 - São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<b>Os desafios do ensino e da formação docente no período da pandemia no Brasil</b>	
Cosme Batista dos Santos	
<b>1. Paulo Freire: do centenário de sua obra às implicações teórico-metodológicas para a formação docente</b>	<b>17</b>
Jane Cristina Beltramini Berto	
João Paulo de Souza Araújo	
<b>2. A Contribuição dos(as) Pesquisadores(as) do GEPLÉ para a Formação de Professores de Línguas durante o Ensino Remoto</b>	<b>41</b>
Jonathas de Paula Chaguri	
Jane Cristina Beltramini Berto	
<b>3. Língua Portuguesa na Educação Básica: encaminhamentos teórico-metodológicos em tempos de pandemia</b>	<b>59</b>
Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva	
Maria de Fátima Silva dos Santos	
<b>4. O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: uma reflexão entre as orientações curriculares e as propostas de implementação didático-pedagógicas em período pandêmico</b>	<b>75</b>
Jane Cristina Beltramini Berto	
Cosme Batista dos Santos	
<b>5. A Leitura e a Escrita em Turmas de Correção de Fluxo: um estudo de caso</b>	<b>93</b>
Maria Adinahélia Pereira da Silva	
Fátima Soares da Silva	

<b>6. Entendendo as Concepções e Práticas de Leitura a partir das Teorias Linguísticas</b>	<b>117</b>
Ana Cláudia da Silva Evaristo Herbertt Neves Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães	
<b>7. A abordagem da gramática em livro didático de português</b>	<b>131</b>
Dayana Paula Nogueira Leite Maria de Fátima Silva dos Santos Maria do Socorro Oliveira	
<b>8. Variação Linguística no Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Ensino Fundamental</b>	<b>149</b>
Renata Lívia de Araújo Santos Vanessa Silva Soares	
<b>9. Abordagem do Léxico nas Provas de Linguagens do Enem (2017-2020): objetos de conhecimento, eixos de ensino e concepções linguísticas</b>	<b>171</b>
Herbertt Neves Beatriz Farias de Almeida Victor Henrique de Sena Leal	
<b>10. Análise Textual dos Discursos: representações discursivas de vítima em uma sentença judicial</b>	<b>191</b>
José Willian de Souza Silva Maria de Fátima Silva dos Santos	
<b>11. Potencialidades Pedagógicas do Cartaz de Protesto a partir da Teoria Enunciativa Discursiva</b>	<b>215</b>
Tatiani Daiana de Novaes	

<b>12. A Estruturação do Plano de Texto da Sentença Judicial</b>	<b>235</b>
Janayane Maria de Menezes Maria de Fátima Silva dos Santos	
<b>13. Literatura e fotografia: um olhar para a literatura pré-modernista</b>	<b>257</b>
Juliana Alves Barbosa Menezes	
<b>14. Literatura na Sala de Aula: texto literário e humanização</b>	<b>271</b>
Maria do Socorro Pereira de Almeida Eduardo de Lima Beserra	
<b>Sobre os(as) Organizadores(as)</b>	<b>295</b>
<b>Sobre os(as) Autores(as)</b>	<b>297</b>





## PREFÁCIO

### OS DESAFIOS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA NO BRASIL

Cosme Batista dos Santos

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação - GEPL, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), deu-me o prazer de prefaciar esse livro que, já antecipando, terá um grande impacto na formação de novos leitores sobre os temas do grupo, na formação de investigadores sedentos por estudos relacionados ao ensino da linguagem e, mais amplamente, na fundação de novas políticas de ensino e de formação docente, tanto como fonte de informações sobre as práticas de ensino remotas como para qualquer contexto de escolarização presencial na realidade brasileira.

O prefácio é o texto primeiro da obra, a janela que nos faz apontar para o conteúdo total de um livro. Particularmente, aqui, optei pela antecipação de uma descrição do plano do texto e por uma descrição da relevância temática, tendo em vista o alcance de estudiosos e cientistas interessados em temas relacionados aos desafios da linguagem e do seu ensino no contexto da COVID 19 e em outros contextos em que a educação básica esteja sendo problematizada.

O período da pandemia na realidade brasileira gerou impactos significativos na configuração do ensino e da formação docente nos diferentes níveis de escolarização. No referido contexto, é necessário destacar a luta dos educadores e das educadoras que se posicionaram em suas casas para dar continuidade ao letramento escolar por vias remotas. As dificuldades eram várias, entretanto foi a descoberta de um imenso quadro de exclusão digital que ficou marcado como resultado dessa experiência. A partir disso ou

motivados por essa revelação, contou-se com a curiosidade sem limites das e dos profissionais do ensino, em especial, da educação básica, para reduzir os danos da ausência da educação escolar presencial. Enfim, somente o demarque temporal, em si, já justificaria o esforço desses pesquisadores e dessas pesquisadoras para publicação das pesquisas aqui escritas, no entanto, a formação docente, dada a vulnerabilidade que há no seu processo em função das equivocadas mudanças na política educacional brasileira, torna essa obra e cada um dos seus capítulos ainda mais relevantes e impactantes.

Mais especialmente, o tema do livro é a formação docente em tempos de pandemia.

O livro está organizado a partir de um plano de texto atraente, envolvendo diferentes objetos e contendo trabalhos sobre o ensino e a formação docente que se baseiam nos estudos linguísticos, nos estudos literários, bem como em outros fundamentos da educação não menos relevantes para o aprofundamento das análises. Os temas em geral atualizam objetos, pressupostos e metodologias distintas, porém sempre buscando o enquadramento temático do ensino e da formação docente no período da pandemia, tal como sugerem os editores. Em alguns casos, as temáticas estão inscritas na escolha dos objetos de estudos, por exemplo, nos desafios encontrados pelos educadores para ensinar os gêneros do discurso e a competência comunicativa de estudantes da educação básica e, ainda, nos desafios para ampliar as possibilidades do ensino da literatura no ensino médio. Há também vários trabalhos ou capítulos em que exploram objetos não linguísticos ou literários, porém recorrem aos pressupostos linguísticos para analisá-los, por exemplo, o estudo de enunciados do discurso jurídico.

Na tentativa de ajudar a construir certa identidade enunciativa entre esta obra e os seus leitores, então, farei uma exposição geral dos capítulos, destacando aspectos centrais de cada um.

O capítulo intitulado **“Paulo Freire: do centenário de sua obra às implicações teórico-metodológicas para a formação docente”** foi escrito por Jane Cristina Beltrami Bertó e João Paulo de Souza

Araújo. O trabalho em questão vislumbra o tratamento de questões relativas à formação docente inicial, com base nos momentos e eventos realizados por ocasião do Centenário de Paulo Freire (2021). A coleta de dados ocorreu ao longo das atividades propostas e realizadas por um grupo de docentes vinculados ao GEPL que estavam preocupados com a relevância do educador Paulo Freire e dos seus temas para a compreensão da prática pedagógica e do fazer em formação e em geral.

O capítulo **“A Contribuição dos(as) Pesquisadores(as) do Geple para a Formação de Professores de Línguas durante o Ensino Remoto”** foi desenvolvido por Jonathas de Paula Chaguri e Jane Cristina Beltramini Berto. O estudo publicado no capítulo descreve de modo denso o conjunto das atividades desenvolvidas pelo GEPL durante a Pandemia, com destaque aos temas de linguística aplicada ao ensino de português, particularmente, do ensino dos gêneros discursivos.

O capítulo com o título **“Língua Portuguesa na Educação Básica: encaminhamentos teórico-metodológicos em tempos de pandemia”** foi proposto pelos autores Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva e Maria de Fátima Silva Santos. O trabalho aborda a língua portuguesa na educação básica, em particular, com ênfase nas questões de texto e de gramática. Dentre outros encaminhamentos de suma importância, o estudo deste capítulo traz fundamentos relevantes da competência comunicativa, ou seja, busca situar a língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, considerando, assim, que os alunos sejam motivados a desenvolver uma competência comunicativa adequada à sua realidade. Como parte das conclusões, o estudo destaca a necessidade de se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entra em cena o uso de plataformas digitais e de redes sociais.

O capítulo **“O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: uma reflexão entre as orientações curriculares e as propostas de implementação didático-pedagógicas em período**



**Pandêmico**” dos autores Jane Cristina Beltramini Berto e de Cosme Batista dos Santos, na mesma linha dos demais, destaca a formação docente, porém com um foco privilegiado nos saberes profissionais, discutidos a partir de Tardif (2002). Nesta perspectiva, o estudo busca ainda abordar a formação e o exercício da docência, de forma remota e híbrida, por meio de atividades complementares à observação e detalhamento do campo de estágio e à regência de aulas, num processo de estágio supervisionado obrigatório inovador, considerando o momento de suspensão de aulas presenciais e a possibilidade de propor um Plano de Curso articulado ao ensino remoto e híbrido que possam interessar não apenas às políticas de ensino remoto, mas também como indicadores de como as tecnologias e as experiências aprimoradas no período pandêmico ainda possa interessar por muitos anos como solução para os problemas da educação básica.

O capítulo, **“A Leitura e a Escrita em Turmas de Correção de Fluxo: um estudo de caso”** foi escrito pelos autores Adinahélia Pereira da Silva e Fátima Soares da Silva. O referido capítulo divulga resultados de estudos sobre o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sobre o ensino da leitura e escrita para os estudantes dos anos finais do Ensino e sobre o que apresenta a proposta pedagógica na turma de “correção de fluxo” para as séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Princesa Isabel-PB.

O capítulo **“Entendendo as Concepções e Práticas de Leitura a Partir das Teorias Linguísticas”** dos autores Ana Cláudia da Silva Evaristo, Herbertt Neves e de Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães aponta resultados de uma investigação acerca da leitura a partir de três teorias linguísticas: o Estruturalismo, o Funcionalismo e a Linguística Textual. No desenvolvimento do texto, os autores apresentam as principais características de tais correntes, procurando demonstrar as suas possíveis influências para os conceitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das práticas de leitura. Dentre outros aspectos relevantes, o trabalho destaca a importância dos fundamentos linguísticos da

leitura para a formação docente e para prática do ensino da leitura na educação em geral.

O capítulo **“A Abordagem da Gramática em Livro Didático de Português”** das autoras Dayana Paula Nogueira Leite, Maria de Fátima Silva dos Santos e de Maria do Socorro Oliveira tem como foco de interesse o modo como acontece o ensino da gramática em livro didático de português. Para atender a esse interesse investigativo, as autoras fizeram um estudo em dois eixos: 1) o que se tem dito a respeito do ensino de língua portuguesa, no contexto escolar e, 2) como acontece a abordagem dos conteúdos gramaticais em livros didáticos de português. Para o primeiro, foi feita uma pesquisa bibliográfica, observando o estado da arte sobre a temática abordada e, para o segundo, foi realizada uma pesquisa documental, em que se analisou um livro didático de língua portuguesa, volume do 6º ano, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O capítulo **“Variação Linguística no Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Ensino Fundamental”** foi desenvolvido pelas autoras Renata Livia de Araújo Santos e Vanessa Silva Soares. O trabalho buscou analisar, a partir de Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2005), a relação entre os temas dos documentos federais, a exemplo dos PCNs, e suas implicações na formação docente. Por exemplo, buscou saber se os docentes participantes do atual cenário da educação tinham conhecimento do que é a Sociolinguística e qual a importância dela na formação do aluno, como os mesmos se manifestam quando é empregada uma variante não padrão pelo discente e se eles acreditam que a prática de respeito às variantes linguísticas podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, através de entrevistas escritas feitas com seis professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

O capítulo, **“Abordagem do Léxico nas Provas de Linguagens do Enem (2017-2020): objetos de conhecimento, eixos de ensino e concepções linguísticas”** foi escrito por Herbertt Neves, Beatriz Farias de Almeida e de Victor Henrique

de Sena Leal. O objetivo geral deste trabalho foi investigar o tratamento dado pela prova de Linguagens do Enem ao sistema lexical da língua portuguesa. Para isso, traçamos como objetivos específicos: a) identificar os objetos de conhecimento revelados nos itens de análise linguística da prova de Linguagens do Enem; b) delimitar os eixos de ensino do léxico estabelecidos pelos objetos de conhecimento da prova de Linguagens do Enem; e c) compreender as concepções de léxico reveladas pelos objetos de conhecimento da prova de Linguagens do Enem.

O capítulo **“Análise Textual dos Discursos: representações discursivas de vítima em uma sentença judicial”** dos autores José Willian de Souza Silva e de Maria de Fátima Silva dos Santos é um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIC/PIBIC/UFRPE), em que se investigou a construção de representações discursivas de vítima e agressor em um corpus de sentença judicial de crime contra a mulher. O capítulo descreve e analisa a construção de diferentes representações discursivas para os referentes vítima e agressor e os efeitos de sentidos provocados por essas representações. A pesquisa insere-se no âmbito teórico geral da Linguística de Texto e, de modo mais específico, na Análise Textual dos Discursos (ATD), conforme proposta por Adam (2008).

O capítulo **“Potencialidades Pedagógicas do Cartaz de Protesto a partir da Teoria Enunciativa Discursiva”** da autora Tatiani Daiana de Novaes teve como objetivo central fazer uma reflexão teórica e metodológica em torno de uma sugestão de análise de enunciado como uma prática antecedente à elaboração didática. O enunciado escolhido é: “Só não transformamos BH em pó senão o Aécio cheira”, presente em um cartaz de protesto de Belo Horizonte das manifestações de junho de 2013. As considerações teórico-metodológicas propostas no estudo serviram para o como indicativo para a elaboração didática de docentes nas seguintes rotinas: a produção texto-enunciado, a análise linguística, a escuta, mas, principalmente, a leitura no Ensino Médio. Tais considerações tiveram como ancoragem as reflexões teóricas e

metodológicas do Círculo de Bakhtin, em que o conceito de enunciado, é central, ou seja, conceitos atravessados pelas ideias de mobilidade, fluidez e gênero discursivo:

O capítulo **“A Estruturação do Plano de Texto da Sentença Judicial”** foi desenvolvido por Janayane Maria de Menezes e de Maria de Fátima Silva dos Santos. O capítulo analisa a estruturação do plano de texto de sentenças judiciais. A sentença judicial é considerada no trabalho um gênero que se situa como produto do campo discursivo do domínio jurídico, legitimado pelo Estado. Desse modo, as autoras o consideram como um texto que reflete as condições específicas e as finalidades desse campo, tanto em seu conteúdo temático quanto em estilo de linguagem (recursos lexicais, escolhas gramaticais, jargão de linguagem especializada), bem como, em sua estrutura composicional orientada por normas legais do âmbito jurídico. O estudo amplia as possibilidades de novas pesquisas em que a linguística, em particular a análise do discurso, aponte importantes contribuições para as pesquisas acerca do discurso jurídico.

O capítulo, **“Literatura e fotografia: um olhar para a literatura pré-modernista”** foi desenvolvido por Juliana Alves Barbosa Menezes. O capítulo teve como propósito demonstrar a importância do ensino da literatura e da leitura nas salas de aula da Educação Básica, particularmente, nas práticas docentes. A autora destaca as dificuldades na aplicação de métodos bem sucedidos, em função da falta de atenção geral à educação escolar, no entanto, conclui que é na escola que devemos ler as obras canônicas, sem deixar de agregar outras leituras mais atuais, como as multimodais, diante das quais os alunos não se sintam tão distanciados.

O capítulo **“Literatura na Sala de Aula: texto literário e humanização”** foi desenvolvido pelos autores Maria do Socorro Pereira de Almeida e Eduardo de Lima Beserra. O estudo revela, a partir do recorte de análise literária selecionado para este trabalho, que o texto literário não deve ser apenas objeto de um currículo escolar, tão pouco, um objeto de ensino-aprendizado posto em prática de leitura de fruição ou de deleite. Bem mais do que isto, os



autores sugerem que o texto literário seja problematizado nos seus aspectos estéticos e temáticos, interpretado, analisado, ressignificado e, finalmente, seja parte dos direitos humanos dos estudantes e da sociedade em geral. Em outros termos, ater-se ao caráter humanizador da literatura não apenas para formar leitores, mas também para projetá-los para as tomadas de decisões acertadas frente aos compromissos sociais.

Agosto de 2022.

**Paulo Freire:  
do centenário de sua obra às implicações teórico-metodológicas  
para a formação docente<sup>1</sup>**

Jane Cristina Beltramini Berto  
João Paulo de Souza Araújo

### **Indicativos Iniciais**

Neste capítulo, vislumbramos tratar as questões relativas à formação docente inicial, com base nos momentos e eventos realizados por ocasião do Centenário de Paulo Freire (2021) ao longo das atividades propostas e realizadas por um grupo de docentes preocupados com a relevância do teórico e da temática, bem como, as contribuições dessa pedagogia para a compreensão do fazer docente dos licenciandos e demais interessados, pertencentes a outros cursos na UAST-UFRPE. Os momentos ocorreram ao longo da Pandemia, tendo início em fevereiro de 2021, com a realização do primeiro evento remoto na UAST-UFRPE, intitulado Evento de Extensão - 100 anos de Paulo Freire, e, na sequência, já nos meses de maio, junho e julho a realização de atividades alusivas ao Centenário de Paulo Freire, em parceria com a PROEXC- UFRPE, e demais segmentos da UAST-UFRPE, dentre estes o GEPL – com a proposta de Projeto de Extensão: “Ciclo de Leituras – Diálogos entre Paulo Freire e teóricos fundadores”, em momentos de comemoração ao Centenário de Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto da ação desenvolvida sobre o Centenário de Paulo Freire, instaurado em fevereiro de 2021, com o Evento de Extensão - “Paulo Freire: Cem anos de Educação” e posteriormente, em maio de 2021, com o início do I Ciclo de Leituras: “Diálogos com Paulo Freire e Teóricos – Textos fundadores”, ambas vinculadas e promovidas pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação-GEPL. Posteriormente, a temática contemplou as ações na XI Semana de Letras-Junho de 2021 e o Centenário de Paulo Freire - UAST-UFRPE, em julho 2021.

Assim, discorreremos acerca da realização dos eventos diversos realizados na Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UAST/UFRPE, promovidos pelo GEPE, bem como a organização de outros momentos articulados para retomadas e reflexões, em consonância com a Semana de Letras e a 1ª Jornada das Licenciaturas, com vistas à elaboração de propostas diversas de formação que perduraram o ano de 2021, culminando em um grande evento realizado na cidade de Recife-PE, no mês de setembro de 2021, promovido pelas universidades integrantes do Consórcio Universitatis.

### **Não há diálogo na opressão, nem tampouco liberdade: Paulo Freire e a formação docente crítica**

A comemoração do centenário de Paulo Freire no ano de 2021 se apresenta como uma oportunidade de reafirmarmos o legado do patrono da educação brasileira e, conseqüentemente, de defendê-lo. Diante de homenagens, reuniões, seminários, congressos, conferências etc., amplificou-se a sua vida e obra. Reforçou-se, assim, a compreensão de que se faz ainda urgente a continuidade dos estudos relativos à obra de Freire, sobretudo quando, nos últimos anos, testemunhamos bravatas contra a memória do educador, cujas conseqüências *sectarizaram* ainda mais a sociedade brasileira.

Não por acaso, tais investidas refletem o incômodo gerado por uma perspectiva de educação situada por um processo de busca de transformação e mudança social. Em sua obra de lançamento, *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) expande o pensamento de uma educação crítica como um reconhecimento do fato da opressão e da luta, já prenunciando a sua *Pedagogia do Oprimido*, em que sujeitos se pretendem ver libertos da opressão das sociedades em que vivem. Tal processo de luta está ancorado em uma tomada de consciência por parte das massas oprimidas diante de sua situação social: em termos freirianos, não poderiam faltar algumas *palavras geradoras*, como: liberdade, crítica e conscientização.

Ser livre, para Freire (1967), está nessa promoção da consciência dos oprimidos por meio de um processo educativo com educandos e educadores agentes, críticos e livres. Ou seja, não há educação crítica em prol da liberdade de uma sociedade como a nossa por meio da imposição, mas somente quando a liberdade está justamente depositada na responsabilidade dos educandos para com os seus próprios interesses (mas não em detrimento do respeito aos dos outros). Ainda segundo o autor, o homem está *no* mundo e *com* o mundo. A educação, portanto, “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo” (FREIRE, 1967, p. 57). A responsabilidade e o comportamento comprometido, tanto do educando como do educador, estão centrados na oportunidade da opção. Ser crítico, nesses termos, está vinculado à tomada de consciência para existir e resistir à opressão diante da diversidade apresentada.

Um povo que reflete sobre si mesmo ameaça governos reacionários, cuja ordem negacionista é prioritariamente em detrimento do que Mannhein acredita como uma “democracia fundamental” (FREIRE, 1967, p. 45); em outras palavras, poder-se-ia registrar a presença participante do povo brasileiro apoiada no engajamento com o seu próprio processo histórico. A consciência crítica dessa população, senão também de outros povos historicamente quebrantados pela colonização europeia, é força motora de um povo que pretende interferir em sua própria recuperação; sem esse deslocamento crítico, resta a desesperança no futuro. A postura crítica, desse modo, aponta para a luta das massas diante de seus problemas.

Paulo Freire, a partir de sua famosa experiência em Angicos – RN, na qual alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 40 horas de estudos, teorizou para pensar em práticas educacionais críticas ainda na década de 1960. Com o golpe militar de 1964, veio o exílio Freire, cujas consequências apontam para a interrupção de um processo educativo no qual se transformava a tradicional concepção de “escola” em “círculos de cultura”. Contudo, mesmo no exterior, Freire publicou e divulgou suas ideias. Segundo a

Professora Elisiani Tiepolo (UFPR- Litoral), em fala na conferência de abertura da Jornada das Licenciaturas da UAST (I JoLiUAST)<sup>2</sup>, Paulo Freire publicou inicialmente *A Pedagogia do Oprimido* em inglês, espanhol, italiano, francês e alemão, tendo escrito a obra quando exilado em Santiago, no Chile, em 1967. Em 1975, estando o Brasil ainda sob o regime militar, é publicada no país a primeira edição em português.

As implicações políticas e históricas mencionadas, as quais adiaram e interromperam o trabalho de Freire no Brasil, merecem destaque quando repercutimos sua obra, pois revelam uma estrutura de poder determinante para os direcionamentos das políticas e, conseqüentemente, práticas educacionais. Notem que o campo de atuação de Freire é a pedagogia e não a política, contudo tais implicações interessam ao povo de um país e conseqüentemente nutrindo a concepção educacional crítica do autor. Os educandos e educandas e educadores e educadoras estão *com* o mundo, não apenas *no* mundo, estão, portanto, consigo e com os outros.

*Estar com o mundo* vai na contramão de uma concepção “bancária” de educação, na qual é comandada uma passividade aos sujeitos, como objetos vazios e acomodados à história que lhes se impõe: “em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2019, p. 83). O termo cunhado por Freire em *A Pedagogia do Oprimido*, “educação bancária”, consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2019, p. 82), não havendo espaço para a superação, para o questionamento. Estar com o mundo é agir sobre ele, incomodando-se. A educação bancária, pelo contrário, atua para o silêncio, automatizando os homens e mulheres, negando sua vocação ontológica de *ser mais*.

Para Freire (2019, p. 95), a dicotomia educador e educando deveria ser rompida, sendo o educador-educando e o educando-

---

<sup>2</sup> Apresentaremos mais detalhes sobre o evento na seção “I JoliUAST e XI Semana de Letras” deste capítulo. Link de acesso à palestra da Professora Eliasini Tiepolo: <<https://youtu.be/xG57g-4zPbg>>. Acesso em 25 de junho de 2022.

educador: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesses termos, educadoras e educadores, e educandos e educandas, se educam mutuamente, tornando-se sujeitos desse processo. Antagonicamente a uma perspectiva “bancária” de educação, Freire propõe uma “problematizadora”: “[...] na medida em que, servindo, à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2019, p. 101). A proposta problematizadora está apoiada na *dialogicidade* como prática de liberdade: “se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança” (FREIRE, 2019, p. 114, grifo do autor).

A esperança surgiu em forma de reconhecimento, quando, em 2012, Paulo Freire é considerado Patrono da Educação Brasileira<sup>3</sup>, mas, por outro lado, revelou-se nos anos posteriores o constante incômodo de determinados setores “opressores” da sociedade brasileira. Desde 2019, tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei que pretende revogar o título concedido a Freire. Tal onda conservadora, potencializada sobretudo após o Golpe de 2016, no qual derrubou a Presidente Dilma Rousseff, no entanto, não intimidou e não intimida educadores e educadoras no país. Nesse esforço de reavivar e retomar a obra de Paulo Freire, dedicamos na seção a seguir as ações empreendidas por professores e professoras da UFRPE-UAST, com eventos que oportunizaram estudos e reflexões críticas sobre Paulo Freire e sua obra.

## Eventos de formação no GEPL

A proposta de enaltecer o legado de Freire no ano de seu centenário pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação - GEPL (CNPq-UAST-UFRPE) partiu de um convite realizado pela

---

<sup>3</sup> A Lei n.º 12.612/2012 reconhece e declara Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira.

PROEXC – UFRPE para os primeiros passos sobre o Centenário de Paulo Freire na Universidade, em setembro de 2020, com a promoção do evento JORNADA COMEMORATIVA – CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE (PROEXC-UFRPE), realizada em setembro de 2020, por meio do Canal Oficial da UFRPE, com a presença das Professoras Jane Berto (UAST-UFRPE), Andrea Cunha (UFRPE), Mônica Folena (UFRPE) e Professor José Nunes (UFRPE) com a mediação do Professor Paulo de Brito (UFRPE).

Nesse evento, fizemos parte de umas das mesas com a apresentação de Relatos de pesquisa sobre as contribuições de Freire para a formação docente, no que tange às experiências de formação inicial e continuada de docentes, sobretudo quanto à prática pedagógica realizadas em Escolas Rurais, no caso específico de uma escola do Campo situada no Paraná e outra, situada no interior de Pernambuco, objetos de pesquisa em diferentes momentos.

Esse momento de comemoração requer de nós, promotores, professores e participantes uma postura mais engendrada com os pressupostos teóricos e metodológicos da concepção de educação de Paulo Freire e de suas infinitas contribuições em diferentes áreas do ensino no Brasil e no exterior, com vistas ao desenvolvimento de espaços plenos de discussões e de reflexões sobre o seu legado em diferentes instâncias. Se olharmos para a transposição dos fundamentos teóricos desse pensador para as orientações curriculares e, posteriormente, para as práticas escolares, vamos encontrar a circularidade da cultura, a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos que se mesclam às ideias e conceitos apreendidos pelo professor, responsável pelas práticas pedagógicas, frente às suas próprias experiências e saberes oriundos da prática, do contexto social e das suas próprias concepções que, por vezes, podem apresentar conotações e distintos enfoques teórico-metodológicos.

Assim, cabem a nós, professores, a seguinte questão: como educadores, que espaços temos dedicado a essa discussão de Freire com nossos alunos como sujeitos históricos e, de que forma esses

preceitos podem e devem aliar nossa prática-pedagógica visando a uma educação mais igualitária, emancipadora, humanizadora, em prol da cidadania, da superação das desigualdades sociais e do desvelamento das contradições da sociedade?

As contribuições desses estudos nos fortaleceram para no ano de 2021 instigarmos o grupo à promoção de dois eventos de extensão com o objetivo de inaugurarmos as atividades relativas ao Centenário de Freire na UAST-UFRPE, que trataremos na sequência.

### *Paulo Freire: Cem anos de Educação*

A proposta do Ciclo de Debates Intitulada 'Paulo Freire: cem anos de Educação' pretende iniciar as comemorações relativas ao Centenário de Paulo Freire, de forma regional, junto à Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Visamos divulgar o pesquisador, trazendo à tona suas contribuições para a formação docente bem como discutir o seu legado para a educação em âmbito nacional e internacional. Nesse propósito, reitera-se a divulgação, estudos e palestras em formato de videoconferência, à distância, primeiramente, porém convidando a todos os participantes para uma ação maior ao longo do 1º e 2º semestres de 2021, de forma articulada aos eventos da PROEXC - UFRPE, culminando com o Seminário Internacional sobre Paulo Freire, em setembro, em Recife-PE. Buscou-se, com esse primeiro encontro, contemplar graduandos do Curso de Letras, bolsistas de iniciação científica PIC-PIBIC, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID e demais interessados, como coordenadores, supervisores e demais professores da rede pública.

Tivemos como objetivo geral compreender a importância do legado de Paulo Freire para a educação brasileira no centenário de seu nascimento, e como objetivos específicos: i) promover um debate sobre obras de autoria do filósofo e educador, visando às suas contribuições para a educação no âmbito dos estudos sobre educação e linguagem; ii) oportunizar espaços e rodas de conversa



que permitam discutir e refletir sobre os conceitos e ensinamentos de Freire junto à comunidade; iii) difundir e reconhecer a relevância de suas pesquisas para os estudantes em formação, no âmbito da graduação, pesquisa e extensão, favorecendo a integração entre estudantes de Letras e outras áreas frente às demandas de pesquisas que aliem Freire como um dos teóricos e pensadores de nosso tempo, bem como fortalecer laços de pesquisa e de extensão entre instituições, profissionais envolvidos e participantes.

Na sequência, apresentamos as mesas do evento, organizadas por temáticas e convidados, por dia de realização, com apoio do GEPL e do PIBID (UAST-UFRPE):

### Imagem 1 - Centenário Paulo Freire na UFRPE



**Fonte:** Convites divulgado nas capas dos vídeos oficiais do canal do Gepl no Youtube e compartilhado pelos/as pares em aplicativo de mensagens e em redes sociais (2021).

Para tanto, a programação ocorreu da seguinte forma:

a) Organização da mesa redonda I em 09 e 10 de fevereiro de 2021.

### **Mesa 1 - O ensino, a formação de professores e a ação docente: Reflexões Freireanas**

“Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: a luta pela emancipação dos trabalhadores não cessa” – Convidada: Profa. Dra. Adriana Salvaterra (UNESPAR-Apucarana).

“Ler e pensar criticamente através da Literatura” – Convidado: Prof Dr KLEYTON Wanderley (UAST-UFRPE).

b) Organização da mesa redonda II em 10 de fevereiro de 2021.

### **Mesa 2 - Educação e Linguagem – Experiências docentes a partir da obra de Freire**

“A prática educativo-progressista na formação de professores em favor da autonomia do educando” – Convidada: Profa Dra Eliane Vitorino Oliveira (UFAL-ARAPIRACA).

“Ensino e aprendizagem em contextos de Escolas do Campo” – Convidada: Profa Dra Jane C. Beltramini Berto (UAST-UFRPE).

c) Organização da roda de conversa em 10 de fevereiro de 2021, 14h-16h- ( turno tarde)

Roda de Conversa - Diálogos docentes com quem gosta de ensinar. Convidados: Profa. Dra. Maria do Socorro de Almeida; Prof. Me. João Paulo de Araújo; Prof. Me. Sergio Lira.

Ao longo da programação houve ainda espaço para atividades culturais, sorteio de obras de Freire, materiais em *slides* e em pdf, outros impressos, tais como calendário e outras obras.

### ***Diálogos entre Paulo Freire e teóricos de textos fundadores***

O Projeto de Extensão “Ciclo de Leituras – Diálogos com Paulo Freire”<sup>4</sup>, sob a coordenação da profa Jane Beltramini (UAST-

---

<sup>4</sup> O referido evento de extensão, promovido pelo GEPL em parceria com a Proexc-UFRPE, teve sua primeira publicação no Boletim Informativo- Grupo Dadá, em 2021.

UFRPE) surge a partir de uma proposta de atividades alusivas a Jornada Centenário de Paulo Freire, na UAST-UFRPE, em parceria com a PROEXC – UFRPE e demais entidades envolvidas na programação coletiva de ações comemorativas aos cem anos de nosso patrono.

O Ciclo de Leituras - 'Diálogos entre Paulo Freire e teóricos/textos fundadores' reuniu interessados por textos de Freire e pelo diálogo entre obras/fontes, como os textos fundadores da linguística. O evento organizado em 6 encontros, um por mês, totalizou 30 horas. A proposta de leitura visa difundir entre outros aspectos as obras freireanas, propiciando espaços para leitura e discussão de temáticas relativas à educação com vistas:

Os objetivos do projeto: *i)* Compreender o legado de Freire para a educação brasileira, sobretudo no ano de seu centenário; *ii)* Apresentar e discutir textos e outros teóricos em diálogo; *iii)* Fomentar discussões sobre linguagem e educação numa perspectiva freireana. No primeiro módulo, discutimos as obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Autonomia”, por meio de leituras e debates abertos tendo como convidados professores externos e da instituição, atuando na mediação dos estudos. Para o segundo módulo, realizado no período de setembro a dezembro, discutimos obras de outros teóricos em diálogo com Freire, dentre estes Bakhtin, Saussure, Adam, Van Dijk, dentre outros.

Assim, considerando a densidade das obras indicadas e a reflexão proposta em apenas um encontro, e visando ainda dar maior visibilidade aos seus escritos, o Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ – assumiu a coordenação das leituras e propiciou aos inscritos e participantes de cada momento, o envio antecipado da obra e o link para acesso ao encontro que ocorreu mensalmente, pela plataforma *Google meet* com transmissão pelo Canal do GEPLÉ no *Youtube*, sempre às 16h, nas seguintes datas:

- a) 22 de abril de 2021: “Cartas de Paulo Freire aos professores” – Profa. Dra. Monica Folena; (Cátedra Paulo Freire - UFRPE);
- b) 25 de maio de 2021: “Pedagogia do Oprimido” - Convidada: Profa. Dra. Ana Paula Solino (UFAL-Campus Sertão);
- c) 10 de junho de 2021 - “Pedagogia da Esperança” - Convidada: Profa. Dra. Jailze Oliveira Santos (UFAPE);
- d) 06 de julho de 2021- “Pedagogia da Autonomia” - Convidadas: Profa. Dra. Ana Claudia Ribeiro Tavares (UPE-Campus Mata Norte) e Profa. Dra. Fátima Soares (UAST-UFRPE).

Imagem 2 - I Ciclos de leituras do Geple



Fonte: Convites divulgado nas capas dos vídeos oficiais do canal do Geple no Youtube e compartilhado pelos/as pares em aplicativo de mensagens e em redes sociais (2021).

Por sua vez, o módulo 2, “Diálogos com Paulo Freire e Teóricos de textos fundadores”, contou com a articulação entre outros teóricos em constante diálogo com as perspectivas freireana assumida ao longo desses eventos de extensão. Assim, disponibilizamos as chamadas e os momentos para formação promovidos pelo GEPEL (UAST-UFRPE):

Imagem 3 - II Ciclos de leituras do Geple



**Fonte:** Convites divulgado nas capas dos vídeos oficiais do canal do GEPL no Youtube e compartilhado pelos/as pares em aplicativo de mensagens e em redes sociais (2021).

O evento de extensão “Ciclo de Leituras: Diálogos com Paulo Freire e teóricos fundadores” permitiu parcerias entre pesquisadores de outras IES, haja vista a necessidade de discutirmos em grupos e coletivamente as perspectivas freireanas em nosso trabalho diário com a educação, quer na formação de professores no ensino superior, quer nas ações e nas práticas de linguagem no âmbito da educação básica. Assim, reiteramos as

parecerias com a UFAL, campus Arapiraca-AL, a PUC - Goiás, a UNESPAR-Fecea no Paraná, o IFPR-Reitoria, a sede da UFRPE, por meio de professores convidados e participantes do evento. Destacamos ainda a abrangência regional e federal dos eventos nos módulos de Leitura e no módulo de Teóricos Fundadores, tais como Saussure, Bakhtin, Chomsky, Labov, J.M. Adam, Van Dijk, por meio das webconferências assim distribuídas:

**Quadro 1** – Teóricos- Textos fundadores em diálogo (Materiais)

<b>Webconferência</b>	<b>Convidado</b>	<b>Teórico em diálogo</b>
O signo linguístico e seus níveis de análise	Prof Dr Rômulo da Silva Vargas Rodriguês (PUC-Goiás)	Saussure
A palavravundo de Bakhtin entre tempos e espaços	Profa Dra Sonia Virgínia Martins Pereira (UFPE)	Bakhtin
Língua, sujeito e ideologia na Análise de Discurso francesa: Noções introdutórias na obra de Michel Pêcheux	Prof Dr Amarildo Pinheiro Magalhães (IFPR-Reitoria)	Michel Pêcheux
Caminhos sociolinguísticos: Sociolinguística variacionista e educacional em foco	Profa Dra Renata Livia de Araújo Santos (UAST-UFRPE)	Labov
A linguística de Texto e a Análise textual dos discursos em Jean-Michel Adam	Profa Dra Maria de Fatima Silva dos Santos (UAST-UFRPE) e José William de Souza Silva (PIC-UAST-UFRPE)	J. Michel Adam
Paulo Freire em Geopoesia: a importância do ato de escrever e pedagogia da autonomia digital	Prof. Dr Augusto Niemar (UNB)	Paulo Freire
A teoria do ponto de vista em Alain Rabatel: introdução à teoria	Profa. Dra Célia M. Barbosa da Silva (UNP-PPgEI-UFRN)	Alain Rabatel
Estudos Críticos do Discurso: Reflexões a partir dos estudos de Van Dijk	Profa Dra Lilian N. Torres de Melo Guimarães (UAST-UFRPE)	Van Dijk

**Fonte:** Dados coletados e organizados pelo GEPL (2021).

Dessa forma, o evento de extensão aponta para novas propostas de estudo e de formação, posto que interessa ao GEPLÉ fortalecer as ações formativas e as parcerias com as outras instituições de ensino superior, bem como respaldar as ações de pesquisa em diversas linhas do grupo de pesquisa com relação direta aos projetos de PIC-PIBIC na instituição.

### *I JoliUAST e XI Semana de Letras*

Com o objetivo de inserir questões relativas à formação docente no ano do centenário do patrono da educação brasileira, a I Jornada das Licenciaturas da UFRPE-UAST - I JoliUAST, em cuja agenda ocorreram as programações da XI Semana de Letras da UAST- XI SELUAST – e da I Semana de Educação em Química da UAST - I SEduQuim, uniu esforços para promover momentos para a formação docente inicial nas duas licenciaturas da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da UFRPE. A temática que permeou todas as suas conferências, mesas, atividades propostas, tais como minicursos e outros, esteve ligada aos contributos da pedagogia crítica de Paulo Freire em todas as ações formativas e o período de sua realização se deu entre os dias 14 e 18 de junho de 2022 em canais oficiais da UFRPE-UAST no YouTube e pelo Google Meet.

Assim, foram organizadas conferências que congregassem tanto licenciandos em Letras quanto em Química, com vistas às contribuições de Freire para a formação docente em ambos os cursos, e, em outras, com focos ou recortes mais específicos, no nosso caso, para possíveis linhas de pesquisa na licenciatura em Letras. Contamos, então, com a presença de pesquisadoras e pesquisadores com atuações e formações distintas, bem como com contribuições nos estudos relativos à educação linguística em língua portuguesa e em língua inglesa. No primeiro momento, como conferência de abertura para a I JoLiUAST, contamos com a fala da Profa. Dra. Elisiane Tiepolo (UFPR- Litoral), intitulada “100 anos de Paulo Freire”, seguida pelas mesas e demais atividades da XI SELUAST:

a) Organização da mesa redonda I em 15 de junho de 2021.  
Diálogos: “Ensino de Língua Portuguesa e a Pedagogia Freireana”. Convidados: Prof. Dr. Clécio Bunzen (UFPE) e Profa. Dra. Juliana Chinaglia (MELP-UNICAMP).

b) Organização da mesa redonda II em 16 de junho de 2021.  
Diálogos: “Ensino da Língua Inglesa e a Pedagogia Freireana”. Convidados: Profa. Dra. Walkiria Monte Mor (USP) e Prof. Dr. Daniel Ferraz (USP).

c) Organização da mesa redonda III em 17 de junho de 2021.  
Diálogos: “Ensino de Literatura e a Pedagogia Freireana”. - Convidados: Prof. Dr. Lourival Holanda (UFPE) e Prof. Dr. Helder Pinheiro (UFMG).

**Imagem 4 - Divulgação das Palestras da I JoLiUAST – XI SELUAST**

**Conferência de Abertura:**  
**100 anos de Paulo Freire**  
*11 de junho - 18:30*



**Profa. Elisiani Tiepolo**  
**(UFPR - Litoral)**



Prof. Clécio Bunzen (UFPE)

Profa. Juliana Chinaglia (MELP/Unicamp)

Mesa-Redonda 1 - 15/06 - 16:00  
Diálogos: Ensino de Língua Portuguesa e a Pedagogia Freireana

PIBID UAST

joliuast

SELUAST  
Semana de Letras da UAST  
na 14ª edição de 2021  
É preciso experimentar: formação docente em tempos de futuro





**Fonte:** Site da IJoLiUASt. Disponível em: <<https://joliuast.wixsite.com/joliuast>>. Acesso em 26 jun. 2022.

Além desses momentos em formato de mesas-redondas, o evento também contou com minicursos, simpósios temáticos, mostra de pesquisas e com um concurso de colagens, distribuídos em uma semana de atividades, em cuja culminância, no dia 18 de junho de 2022, foi transmitida a conferência de encerramento, com as palestras do Prof. Dr. Anderson Fernandes (UFAPE) e da Profa. Dra. Maura Chinelli (UFF).

**Quadro 2 -** Lista de minicurso e seus ministrantes do XI Seluast

<b>Minicursos</b>	<b>Ministrante(s)</b>
Minicurso 1: Estudos Críticos do Discurso e suas Contribuições para o Ensino	Profa. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães (UFRPE) e Profa. Maria Clara Catanho Cavalcanti (IFPE).
Minicurso 2: Educação e Emancipação: Perspectivas para o Ensino a partir da Vida Danificada	Prof. Paulo Henrique Raulino dos Santos (UFRPE-UASt).
Minicurso 3: Produção Textual Escrita na Escola: Entre as Orientações Curriculares e as Propostas Didáticas	Prof. Herbertt Neves (UFMG) e Profa. Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE-UASt).
Minicurso 4: Linguística e Gênero: Linguagem e Ensino	Profa. Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UASt) e Profa. Dorothy Bezerra Silva de Brito.

Minicurso 5: Literatura e Ficção Científica	Profa. Valquíria Maria Cavalcante de Moura (UFRPE-UAST).
Minicurso 6: Laboratório de Escritas Feministas	Profa. Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI/RIMAS), Profa. Roseane Amorim da Silva (UFRPE/UAST/RIMAS) e Profa. Gabriela Barretto de Sá (UNEB/RIMAS).
Minicurso 7: Literatura Infanto-Juvenil e Ensino: Práticas Possíveis e Encantadoras	Profa. Andreia de Lima Andrade (UFRPE-UAST).
Minicurso 8: Variação Linguística de Libras	Prof. Marcos de Moraes Santos (UNIVASF) e Prof. Roberto Willians de Lima Santos (UFRPE-UAST).
Minicurso 9: O Papel da Tradução e de Tradutor@s em Tempos de Pandemia	Prof. Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE-UAST) e Profa. Valéria Brisolará (UNISINOS).

**Fonte:** Site da I JoLiUAST. Disponível em: <<https://joliuast.wixsite.com/joliuast>>. Acesso em 26 jun. 2022.

**Quadro 3 - Lista de Simpósios Temáticos e Coordenadoras na XI SELUAST**

<b>Simpósios Temáticos</b>	<b>Coordenadoras(es)</b>
Simpósio 1: O Livro Didático de Língua Portuguesa: Questões Pedagógicas e Sociais	Profa. Noadia Silva (UFRPE-UAST)
Simpósio 2: Materiais Didáticos e Documentos Oficiais na Perspectiva da Educação Linguística	Prof. Herbertt Neves (UFCEG) Profa. Lílian Melo Guimarães (UFRPE)
Simpósio 3: Língua, Literatura e Ensino: Percepções e Caminhos	Profa. Jane Cristina Beltramini Berto (UAST-UFRPE) Profa. Maria do Socorro Pereira de Almeida (UAST-UFRPE) Profa. Fátima Soares da Silva Carvalho (UAST-UFRPE)
Simpósio 4: Linguagem e Sociedade	Profa. Bruna Lopes Fernandes Dugnani (UFRPE-UAST) Prof. Rodrigo Dugnani (UFRPE-UAST)
Simpósio 5: Descrição e Análise Linguística	Profa. Renata Livia de Araújo Santos (UFRPE-UAST) Profa. Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE-UAST)

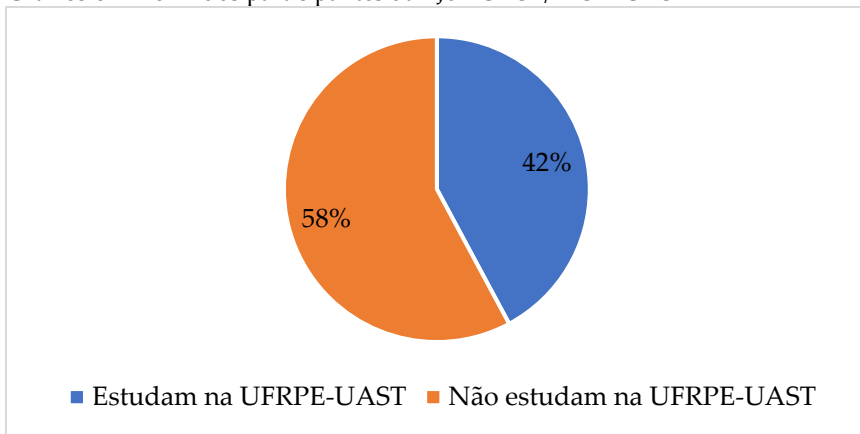
Simpósio 6: Ensino de Línguas: Encaminhamentos Teórico- Metodológicos em Tempos de Pandemia	Profa. Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva (UnP/UFRN) Profa. Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRPE-UAST)
Simpósio 7: Pesquisa e Ensino em Língua Inglesa e suas Literaturas em Contextos Emancipatórios	Prof. Kleyton Ricardo Pereira Wanderley (UFRPE-UAST) Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UAST) Prof. Paulo Henrique Raulino dos Santos (UFRPE-UAST) Profa. Rafaela Rogério Cruz (UFRPE-UAST)
Simpósio 8: Linguística da Língua de Sinais/Educação de Libras	Prof. Marcos de Moraes Santos (UNIVASF) Prof. Roberto Willians de Lima Santos (UFRPE-UAST)
Simpósio 9: Tradução e Interpretação Humanitárias: O Papel das Universidades no Contexto Brasileiro	Prof. Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE-UAST) Profa. Valéria Brisolara (UNISINOS)

**Fonte:** Site da I JoLiUAST. Disponível em: <<https://joliuast.wixsite.com/joliuast>>. Acesso em 26 jun. 2022.

Notam-se nos quadros 2 e 3 diversas orientações teóricas abordadas nas atividades da Semana de Letras da UAST e, por conseguinte, o intercâmbio acadêmico proporcionado pela presença de palestrantes e participantes tanto do município de Serra Talhada – PE como de diferentes partes do país. O alcance nacional da SELUAST é reconhecido também em outras edições do evento, sendo reafirmado na de 2021, segundo dados levantados pelos nossos registros na plataforma do *Even3*, utilizada para inscrições de participantes, e a partir das assinaturas de atas de frequência no *Google Formulários*, foram registrados seiscentos e noventa e cinco inscritos. Circularam, dessa forma, pelas redes virtuais do evento, então, inscritos e inscritas de cursos de graduação, de pós-graduação e professores em exercício no ensino superior e na rede de ensino básico oriundos de instituições no país e, até mesmo, no exterior. A fim de traçar um perfil do público participante, foram colocadas algumas perguntas no formulário de inscrições relativas à área de atuação ou

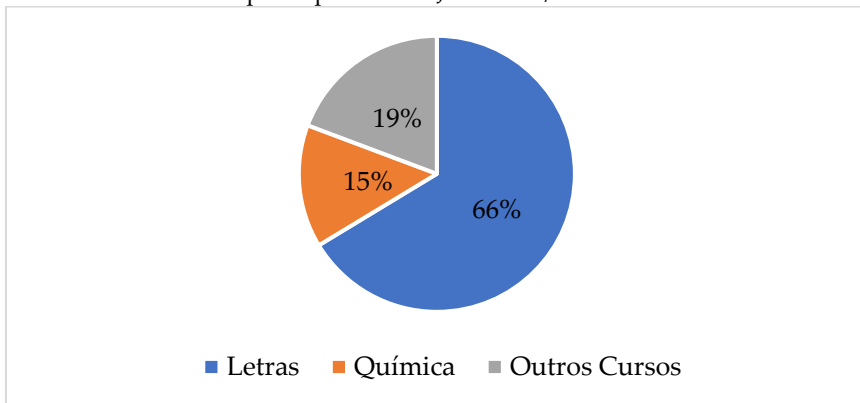
formação, curso de origem do participante, se estuda ou não na UFRPE-UAST e a quais instituições estavam vinculados. Os gráficos a seguir nos apresentam tais dados quantitativos seguidos de algumas leituras que eles revelam:

**Gráfico 01** - Perfil dos participantes da I JoLiUAST/XI SELUAST



**Fonte:** Site da I JoLiUAST. Disponível em: <<https://joliuast.wixsite.com/joliuast>>. Acesso em 26 jun. 2022.

**Gráfico 02** - Perfil dos participantes da I JoLiUAST/XI SELUAST



**Fonte:** Site da I JoLiUAST. Disponível em: <<https://joliuast.wixsite.com/joliuast>>. Acesso em 26 jun. 2022.

Indubitavelmente, os dois gráficos acima demonstram o alcance de eventos online e gratuitos, os quais somam um esforço

para a socialização e democratização de eventos acadêmicos e culturais promovidos pela universidade pública. Dentre os dados, percebemos que 402 (quatrocentos e dois) inscritos indicaram que não estudam na UFRPE-UAST, revelando um grupo de estudantes de graduação e pós-graduação de outras instituições e, também, de discentes que já concluíram seus cursos na UFRPE-UAST. Ressaltamos essa última informação, considerando importantes a participação e o retorno de estudantes egressos dos cursos da UFRPE-UAST em eventos promovidos pela Unidade.

Por outro lado, tendo em vista os cortes orçamentários que acometeram as universidades federais nos últimos anos, se faz premente o esforço pela manutenção de eventos locais e presenciais, os quais requerem investimentos financeiros para apoio material. Os eventos virtuais, ao expandirem o alcance dos eventos a um grande público, não devem ser descartados, mas podem ocorrer concomitantemente ao físico, com transmissões ao vivo em canais institucionais próprios. A seguir, discorreremos de forma geral sobre a organização dos eventos vinculados à comemoração do centenário de Paulo Freire na UFRPE-UAST.

### ***Centenário de Paulo Freire na UAST-UFRPE***

Para a realização do Centenário de Paulo Freire na UAST – UFRPE, as atividades ocorreram concomitantes aos demais eventos. A divulgação e organização de todas as atividades foi coordenada pelo grupo designado pela Portaria nº 581/2021 de 5 de julho de 2021, composto por Kleyton R. Wanderley Pereira – presidente; membros docentes: Avani Terezinha Gonçalves; Fabia Regina Nascimento Burgos; Flávia Cristiane Vieira da Silva; Jane Cristina Beltramini Berto, João Paulo de Souza Araújo, José Nilton de Almeida, Larissa de pinho Cavalcanti, Manoel Sotero Caio Neto, Paula Manuella Silva de Santana, Thiago Araújo da Silveira, e os membros discentes: Alisson Nascimento Xavier, Amanda Gomes da Silva, Luane Xavier de Lira, Yasmin Moraes Ferreira dos Santos, apoio da PROEXC- UFRPE, com momentos para

aprendizado, discussão de obras de Freire e também oficinas e encontros como o Ciclo de Leituras e as Rodas de conversa que contaram com participantes da própria unidade e convidados externos, com o intuito de discutir o legado de Paulo Freire para a educação brasileira. Assim, discorreremos sobre essas atividades que marcaram o Centenário de Paulo Freire na UAST-UFRPE:

**Quadro 4** - Lista de Simpósios Temáticos e Coordenadoras na XI SELUAST

<b>Proposta/atividade</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Coordenador/responsável</b>
Ciclo de Leituras	Webconferências: Módulo 1, nos dias 22/04, 25/05, 10/06, 13/07/2021; Módulo 2, nos dias 08 e 16/09; 05, 20 e 26/10; 11, 24 e 30/11.	Jane Ccristina Beltramini Berto (GEPL/UAST)
Rodas de Diálogos	Dias 02 e 09 de julho de 2021 UAST-UFRPE remoto	Grupo Dadá
I JoliUAST-XI Seluast	De 14 a 18 de Junho 2021	João Paulo de Araújo (UFRPE-UAST)
Artes integradas e ações coletivas no sertão do Pajeú	Dias 22 e 23 de junho de 2021 UAST-UFRPE	Paula Santana (Grupo Macondo)
Mesas temáticas	Dia 07 de julho de 2021 UAST-UFRPE	Kleyton Wanderley Grupo Centenário Paulo Freire (UAST-UFRPE)

**Fonte:** Dados coletados juntos à comissão de organização do Centenário Paulo Freire (2021).

## **Indicativos Finais**

Ao iniciarmos a discussão temática alusiva aos 100 anos de Paulo Freire vislumbrávamos um evento de formação que abrangesse, primeiramente, os nossos discentes e a comunicada acadêmica, bem como a extensão propiciasse aos professores da rede pública e interessados, contudo o evento contou com parcerias externas e ao ser

realizado de forma remota, foi divulgado em um momento de pandemia, cujos objetivos foram plenamente atendidos.

A proposta de um evento de extensão “Paulo Freire: 100 anos de educação”, seguido por um outro evento de extensão com o módulo I voltado ao Ciclo de leituras- “Diálogos entre Paulo Freire e Teóricos de textos fundadores” obteve a adesão da comunidade acadêmica e sua abrangência foi expressiva, atingindo a outras IES, discentes, docentes e professores atuantes em redes pública e privada, com foco na formação continuada.

No mesmo sentido, os demais eventos que ocorreram concomitantemente ao Centenário Paulo Freire, frente à Pandemia, obtiveram a adesão de toda a comunidade acadêmica, professores, estudantes, e parceiros pesquisadores e professores de outras IES, interessados pela temática e adeptos de uma educação libertadora, como pudemos discutir ao longo de uma semana com a proposta acadêmico científica da JoliUAST e com os seminários e momentos para formação propiciados pela amplitude de eventos realizados pelos demais grupos de pesquisa na unidade.

Após a análise dos dados coletados junto ao GEPLÉ, e dentro dos parâmetros já apresentados pela abrangência dos eventos realizados, constatamos a extensão dos eventos e de sua amplitude junto aos inscritos e participantes. Assim, concluímos cientes de que foi possível ofertar formação inicial e formação continuada, sobretudo de forma remota, por meio de instrumentos e ferramentas tecnológicas que nos aproximaram muito mais durante a pandemia da Covid 19 do que em outros tempos.

## Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAGNO, M. **Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BENVENISTE, E. Os níveis da análise linguística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005[1962b], p. 127-140.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013.
- PECHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p141-185.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 1-21.
- VAN DIJK, T. A. Discurso, cognicion y sociedade. In: VAN DIJK. **Teoria y practica de lo educacion**. n.22. Oct./Diciembre, 2017, p.c66-74.
- VAN DIJK, T. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.





## **A Contribuição dos(as) Pesquisadores(as) do Geple para a Formação de Professores de Línguas durante o Ensino Remoto**

Jonathas de Paula Chaguri  
Jane Cristina Beltramini Berto

### **Indicativos Iniciais**

A pandemia da Covid-19 afetou inúmeros setores da sociedade, inclusive a educação. Os impactos causados pela pandemia são evidentes não só para os(as) profissionais da educação, mas para os(as) estudantes e todos(as) os(as) envolvidos(as). É, neste contexto, que as aulas e cursos de formação de professores(as) ocorreram de forma remota, passando a serem vistas como alternativas, acelerando, assim, o uso das tecnologias para ensino e aprendizagem por instituições privadas e públicas de ensino superior no país. Ao longo do ano de 2020 e 2021, as universidades, de um modo geral, foram obrigadas a aprimorar a oferta do seu sistema de ensino a toda comunidade acadêmica.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação (GEPL)<sup>1</sup>, criado em 2017, coordenado atualmente pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Cristina Beltramini Berto e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Silva dos Santos, ao longo do período pandêmico com as restrições do distanciamento social de forma mais acentuada (2020-2021), iniciou uma série de atividades para a formação inicial e

---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa está cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil da CNPq e certificado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). As informações sobre o grupo de pesquisa encontram-se disponíveis *on-line* em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/304784>> ou na página do Grupo em uma rede social no endereço eletrônico: <<https://www.facebook.com/groups/441284199664590/>> ou ainda pelo atual *site* do Grupo em: <<https://gepleuast.wixsite.com/geple>>. Vale destacar que este capítulo é uma versão modificada a partir do estudo de Chaguri (2019).

continuada de professores de línguas de forma remota. Estas atividades concentraram-se em ciclo de palestras, ciclo de leituras, minicursos, web conferências, encontros, rodas de conversas e, sobretudo, da contribuição de um projeto de extensão<sup>2</sup> que resultaram em duas ações subsidiadas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST).

Portanto, o que se procura descrever nesta oportunidade de escrita é o resultado do Ciclo de Palestras sobre “Formação de Professores de Línguas” no qual os(as) autores(as) deste capítulo constituíram a segunda mesa temática do Ciclo juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Herika Karina Cavalcanti de Lima, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Vitorino de Moura Oliveira, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*.

Para a ocasião da mesa temática do Ciclo de Palestras, então, buscamos relatar uma experiência no qual o primeiro autor deste capítulo participou enquanto orientador da produção didático-pedagógica no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oriundo de uma política de formação continuada direcionado aos(as) professores(as) da educação básica do estado do Paraná. Uma parte dos pressupostos teóricos que compõe a escrita deste texto, portanto, conta com a parceria da segunda autora do capítulo.

Na oportunidade em questão, a temática abordada configurou-se pelo uso dos gêneros discursivos como intervenção didático-pedagógica na área do ensino de língua portuguesa para produção de um material didático-pedagógico no PDE elaborado pelos(as) professores(as) em formação continuada, a cargo da orientação do primeiro autor deste capítulo. Nas próximas seções, então, passamos a abordar a contribuição destes dois pesquisadores(as) no qual encontra-se vinculado ao Geple como

---

<sup>2</sup> O projeto de extensão sobre o Centenário de Paulo Freire, denominado “Paulo Freire: cem anos de Educação” e “Ciclo de Leituras: diálogos com Paulo Freire e teóricos/textos fundadores”.

líder e membro do Grupo, contribuindo, assim, com outras atividades acadêmicas<sup>3</sup> junto ao Grupo.

## O Contexto da Segunda Mesa Temática do Ciclo de Palestra

Como já mencionado na introdução deste capítulo, buscamos apresentar uma experiência de formação continuada que ocorreu de forma remota na segunda mesa temática do Ciclo de Palestra sobre “Formação de Professores de Línguas” organizado pelo Geple entre o período de 2021-2022. Para isso, abordamos o resultado das orientações da produção didático-pedagógica no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), ao utilizar os gêneros discursivos<sup>4</sup> como intervenção-pedagógica na área do ensino de língua portuguesa, realizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR<sup>5</sup>), *campus* de Paranavaí, estado do Paraná, do Colegiado do Curso de Letras (Português/Inglês) entre 2012-2017.

Como fundamentação teórica apoiamo-nos nos estudos do Círculo de Bakhtin (2003, 2006) acerca do trabalho com gêneros discursivos como interação e no quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) para fundamentar as reflexões sobre a sequência didática (SD) a partir

---

<sup>3</sup> Além da segunda mesa temática que ocorreu no Ciclo de Palestra, o Prof. Dr. Jonathas de Paula Chaguri participou por meio do Geple do “Encontro de Formação no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa” e do “Encontro de Avaliação de Materiais Didáticos do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa”. As atividades supramencionadas estavam direcionadas para a formação inicial, ou seja, para acadêmicos(as) do Curso de Letras da UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Cristina Beltramini Berto participou de todas as atividades ao longo do período remoto enquanto organizadora e participante das ações didático-pedagógico realizado pelo Geple.

<sup>4</sup> Os gêneros trabalhados na elaboração da produção didático-pedagógica no PDE de Língua Portuguesa (2012-2017) foram receita culinária; comercial para TV; crônica; fábula e poesia.

<sup>5</sup> O primeiro autor deste texto foi professor desta Universidade entre os anos de 2009 a 2017.

da proposta de adaptação, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), que consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios da SD.

Na ocasião, primeiramente, abordamos como é organizado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Trata-se, portanto, de uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130/10 (PARANÁ 2010a) que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Conforme o Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2010b), para participar do PDE, é necessário que os professores sejam do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram “no nível II, classe 8” (PARANÁ, 2010b, p. 3) da tabela de vencimentos do plano de carreira. O professor que ingressa no PDE tem garantido por Lei, o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa.

**Art. 8º.** O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação.

§ 1º O afastamento a que se refere o *caput* deste artigo reporta-se exclusivamente ao cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa (PARANÁ, 2010b, p. 3 – negrito e grifos do original).

Além disso, aos(às) professores(as) que possuem o título de mestre e/ou doutor será aproveitado a titulação para a obtenção da certificação do PDE.

**Art. 11.** A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de

Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

[...]

IV - Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

§ 1º. Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim (PARANÁ, 2004, p. 12 – negrito do original).

O principal objetivo do PDE é proporcionar aos(as) professores(as) da rede pública estadual do Paraná subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O PDE oferece cursos e atividades nas modalidades presenciais e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. A orientação pedagógica está fundamentada nos princípios educacionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica também da SEED<sup>6</sup>.

A estrutura organizacional do PDE constitui-se por três eixos de atividades:

- eixo I: atividades de integração teórico-práticas;
- eixo II: atividades de aprofundamento teórico;
- eixo III: atividades didático-pedagógicas.

---

<sup>6</sup> Em cada área do saber, há o documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”, organizado pela Superintendência da Educação (SUED) e publicado pela SEED no Paraná. Ao longo do curso do PDE, cada professor(a) estuda o Documento de sua área de ensino como forma de aprimorar os encaminhamentos teórico-metodológicos consistente no Documento em sua prática docente. O Documento pode ser acessado para download gratuito na página da SEED, no endereço eletrônico em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>.

Esses eixos se subdividem em atividades sendo realizadas no decorrer do curso do PDE pelos(as) professores(as), composto de quatro períodos semestrais, totalizando um período de dois anos.

No eixo I “atividades de integração teórico-práticas”, prioriza-se as atividades voltadas para a integração teórico-prática, como parte da proposta de formação continuada do PDE. Neste eixo estão contemplados atividades como “o projeto de intervenção pedagógica na escola, o processo de orientação nas Instituições de Ensino Superior do Estado (IES), a Produção didático-pedagógica, direcionada para a implementação do projeto na escola e o trabalho final, considerado como trabalho de conclusão do Programa” (PARANÁ, 2010b, p. 6). As atividades do eixo I serão desenvolvidas sob a orientação dos(as) professores(as) orientadores(as) das IES, a partir da definição da linha de estudo, de acordo com a disciplina de ingresso no Programa de cada professor(a) PDE. No caso da disciplina de língua portuguesa, as linhas de estudo que compõe o Programa configuram-se em cinco linhas:

Linha de estudo: ensino e aprendizagem de leitura; [...] linguística aplicada e o ensino de língua portuguesa; [...] tecnologia e suas linguagens no ensino de língua portuguesa; [...] literatura e escola: concepções e práticas; [...] diálogos curriculares com a diversidade (PARANÁ, 2013, p. 3-4).

No eixo II “atividades de aprofundamento teórico” encontram-se atividades de “aprofundamento teórico das questões educacionais em geral e das questões específicas das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica da Rede Estadual” (PARANÁ, 2010b, p. 8). As atividades que são desenvolvidas com os professores PDE nesse eixo correspondem a cursos nas IES; inserções acadêmicas; encontros de áreas e seminários Integradores PDE.

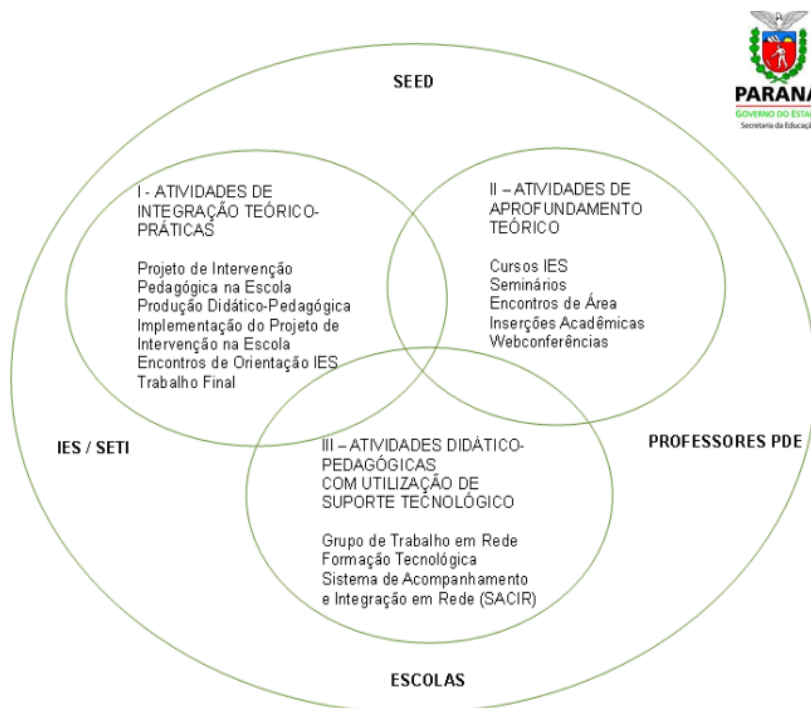
No eixo III “atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico”, refere-se a atividades que buscam utilizar a tecnologia ligada aos recursos tecnológicos na educação. O(A) professor(a) PDE participa de formação tecnológica que contribui

para seu aprimoramento no uso dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa. Nesse eixo, as atividades desenvolvidas com os professores PDE são: SACIR; Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED e o Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

É importante mencionar que esses três eixos não se organizam de forma separada, mas, sobretudo, de forma ajustadas entre eles, ou seja, os conteúdos das atividades que configuram cada eixo acabam por compor o roteiro de atividades que identificam os três eixos ao longo dos dois anos de formação continuada das atividades do PDE.

Na figura 1, abaixo, sintetizamos a organização dos eixos que compõe o Programa.

**Figura 1** – Quadro Esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada



Fonte: Paraná (2010b, p. 10).



Cabe, portanto, as IES organizar os conteúdos a serem ministrados durante os quatro períodos do Programa, participação, cursos de área, avaliação e da supervisão da implementação da intervenção didático-pedagógica no ambiente escolar.

## **O Quadro Teórico-Methodológico da Segunda Mesa Temática do Ciclo de Palestra**

O dispositivo teórico que orientou os enunciados do palestrante da segunda mesa temática do Ciclo de Palestras sobre “Formação de Professores de Línguas”, apresenta como quadro teórico-metodológico o Interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) para fundamentar as reflexões sobre a sequência didática (SD) a partir da proposta de adaptação, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), que consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios da SD.

Para Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004) é importante traçar os tipos de capacidades de linguagens e suas definições, pois são elas que se mobilizam no momento da leitura e produção de um texto e que podem ser divididas em três capacidades: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. No quadro 1, abaixo, sintetizamos os três tipos de capacidade de linguagens e suas definições.

**Quadro 1** – Tipos de Capacidades de Linguagens e Definição

<b>Capacidades de Linguagens</b>	<b>Definição</b>
<b>Capacidade de ação</b>	Capacidade de construir conhecimento e de mobilizar representações sobre contexto e situação imediata de produção de um texto (incluindo-se parâmetros físicos e sócio-subjetivos, como objetivo, conteúdo, entre outros).
<b>Capacidade discursiva</b>	Capacidade de reconhecer e/ou produzir a infraestrutura textual (incluindo-se plano geral do texto, organização do conteúdo, entre outros).

<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>	Capacidade de mobilizar unidades linguístico-discursivas adequadas às operações de linguagem relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, entre outras.
------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

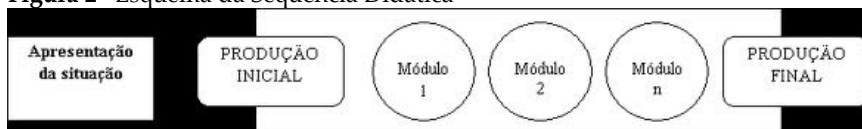
Fonte: Cristovão (2009, p. 54).

Nesse contexto, a progressão de atividades deve procurar articular as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, transcorrendo para o nível didático prático o trabalho com os diferentes níveis da organização textual (contexto de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciados). Em outras palavras, padronizar um gênero significa criar um sistema de ensino que norteará o processo de intervenção do(a) professor(a) PDE em sala de aula e, no caso desse trabalho, a intervenção se dá nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as SD podem ser definidas como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, em torno de um gênero discursivo (oral ou escrito). Contudo, o trabalho com SD em sala de aula deve estar voltado para um processo de construção de sentido(s), isto é, com atividades organizadas que possibilite uma comunicação real entre os interlocutores. Só assim, é que o(a) professor(a) PDE poderá implementar sua intervenção didático-pedagógica de forma a possibilitar aos seus alunos a produção de textos autênticos com finalidades e objetivos reais (interlocutores reais).

A finalidade de trabalhar com SD é de possibilitar ao(à) aluno(a) um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. A estrutura que configura uma SD pode ser representada por quatro fases.

Figura 2 –Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Na apresentação da situação o(a) professor(a) PDE define por meio das atividades organizadas se a modalidade a ser trabalhada será oral ou escrito. Por conseguinte, é escolhido o gênero e delimitado a quem e como esse gênero será elaborado. Após a apresentação da situação, temos a produção inicial. Essa fase permite ao(à) professor(a) PDE avaliar as capacidades já adquiridas dos(as) alunos(as) e ajustar as atividades previstas na SD por meio da produção de um texto.

Na elaboração de uma SD, há ainda a levar em consideração o seguimento dos módulos. Essa fase se constitui por diversas atividades que possibilitam instrumentos necessários para o domínio do gênero em estudo de maneira sistematizada e organizada. Na fase da produção final, o (a) aluno(a) será capaz de colocar em prática tudo que aprendeu durante os módulos que apresentavam as atividades e exercícios do gênero discursivo. Nessa fase final, o(a) aluno tem, portanto, o controle de sua própria aprendizagem, percebendo a finalidade, o contexto, o suporte e o público real que configura a construção do significado de seu texto.

Com base nessa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (2009; 2011) procurou adaptá-la à realidade escolar brasileira por meio de um projeto que vem se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02 (AMOP 2007b; 2007c), Caderno Pedagógico 03 (AMOP, 2009) e no documento educacional acerca do currículo das escolas municipais de educação básica (AMOP, 2007a), com docentes da rede municipal da região Oeste do Paraná, integrantes de um grupo de estudo em língua portuguesa, coordenado por ela, com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

A proposta de adaptação da SD do grupo de pesquisadores genebrense, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, conforme observado na figura 3:

Figura 3 – Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

De acordo com Costa-Hübes (2011, p. 15), “[...] as condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não somente o contexto de produção e a relação autor-texto”; mas também, o conhecimento do(a) leitor(a) com o contexto de uso, cujos fatores influenciam de forma expressa a produção de sentidos do texto como prática social da linguagem. Desse modo, quando Costa-Hübes (2009) propõe uma adaptação à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autora evidencia um caminho prático com atividades mesmo antes de se chegar à produção inicial, uma vez que o(a) professor(a) tem a oportunidade de viabilizar ao(à) aluno(a), situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero em estudo que já circulam na sociedade.

Um aspecto importante a mencionar com o trabalho de reconhecimento do gênero são as informações sobre o texto. Para Costa-Hübes (2011), essas informações não são dadas aleatoriamente, tendo em vista que elas não são tratadas como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. A prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa precisa incentivar o processo de pesquisa ao longo da intervenção didático-pedagógica que se materializa no material didático<sup>7</sup>. Diante disso, o(a) aluno(a) tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção:

<sup>7</sup> No caso específico deste enunciado, trata-se da SD elaborado pelos(as) professores(as)-PDE entre o ano de 2012-2017 na UNESPAR, *campus* Paranavaí.

1. a pesquisa para conhecer os elementos que determinam o gênero, considerando o contexto socio-histórico, cultural, a produção e a circulação dos diversos exemplos do gênero a ser estudado didaticamente;

2. a leitura e a análise desses exemplos do gênero, procurando reforçar o conhecimento dos elementos (tema, plano composicional e o estilo verbal) que constituem o estudo do gênero.

É importante mencionar a organicidade entre teórica e prática no Programa. Os apontamentos teóricos aqui apresentados foram discutidos durante as orientações do projeto de intervenção pedagógica na escola e da produção didático-pedagógica do(a) professor(a) PDE. A partir dos dispositivos teóricos de Costa-Hübes (2009; 2011), o(a) professor(a) PDE relacionou a necessidade de sua comunidade escolar em estabelecer o reconhecimento do gênero comercial para TV, nas aulas de língua portuguesa, evidenciando, portanto, um trabalho com o texto como prática social e não como pretexto como forma de cumprir um simples comando direcionado pelo(a) professor(a) sem objetivos, finalidades e locutores reais.

### **A Produção Didático-Pedagógica do PDE na Segunda Mesa Temática do Ciclo de Palestra**

Ao longo da exposição do tema<sup>8</sup> elaborado pelo palestrante para a segunda mesa temática do Ciclo de Palestras sobre “Formação de Professores de Línguas”, foi explorado o encaminhamento da produção didático-pedagógica no PDE. A elaboração e a aplicação da produção didático-pedagógica (sequência didática) ocorreram quando os(as) professores(as) do PDE relacionaram a teoria estudada com a realidade de sua comunidade escolar local, resultando, assim, na elaboração de uma SD em torno de um gênero discursivo.

---

<sup>8</sup> Os Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas na Formação Continuada: uma experiência durante a orientação da produção didático-pedagógica no PDE.

No caso especial deste capítulo, optamos em relatar a experiência da intervenção didático-pedagógica apenas com uma professora PDE<sup>9</sup>. Ela, na ocasião, desenvolveu uma SD em torno do gênero comercial para TV para alunos(as) do 3º ano do ensino médio, período matutino, de uma escola da rede pública de ensino de Querência do Norte, Paraná, durante o primeiro semestre de 2014. O número mínimo de aulas para aplicação da SD foi de 32 aulas.

De acordo com o roteiro estabelecido por Costa-Hübes (2009), para produção de uma SD, parte-se da apresentação da situação, fase essa em que a professora PDE inicia a aula apresentando à turma o projeto que seria desenvolvido em torno do gênero comercial para TV, gênero este escolhido por ela após as observações do espaço escolar ao ingressar no PDE. Desse modo, na primeira aula que corresponde essa primeira fase, a professora PDE utilizou questões prévias a respeito do tema abordado para iniciar um momento da “roda da conversa”. Nessa atividade, primeiramente, os alunos da professora PDE discutiram em pares, de forma geral, assuntos relacionados ao mundo da TV. Com seu auxílio, foi sendo listada na lousa as principais características que, segundo os alunos, configurava a TV por de trás das câmeras.

Na etapa seguinte, na seção “você sabia?” apresentou-se um pequeno texto, procurando informar ao aluno como é idealizado um comercial para TV. Após a leitura, a professora PDE partiu para seção da SD “vamos pesquisar?”, procurando nos dicionários, o significado e a origem dos termos “televisão, comercial e anúncio”. Ao tomarem conhecimento do surgimento do comercial para TV e do significado dos principais termos que compõe o universo televisivo, iniciou-se uma atividade de compreensão de sentidos com um vídeo assistido pelos alunos, o qual abordava uma propaganda de um achocolatado<sup>10</sup> da década de 1970-80 e ainda presente no mercado.

---

<sup>9</sup> O trabalho mencionado pode ser consultado em Melo e Chaguri (2016).

<sup>10</sup> Por questões de direitos autorais, não é possível mencionar a marca do produto. Sugerimos, então, o link de acesso do comercial para melhor compreensão dos

Na aula seguinte, a professora PDE apresentou aos alunos a linguagem e característica de um comercial para TV, ou seja, as peculiaridades que caracterizam a linguagem verbal e não verbal do comercial de TV como propaganda vinculadas nos intervalos de diversos programas produzidos pelas redes de TV brasileiras.

Após todo esse trabalho com a apresentação prévia dos principais elementos que caracteriza o gênero comercial para TV, os alunos iniciaram o reconhecimento do gênero em estudo. Nessa fase, segundo Costa-Hübes (2009; 2011), é o momento no qual o professor PDE poderá deliberar atividade para que o(a) próprio(a) aluno(a) possa nas outras etapas fazer uma comparação e observar o seu rendimento durante todo o processo. Neste momento, antecedente a primeira produção do(a) aluno(a), a professora PDE apresenta aos(as) alunos(as) os elementos que compõe o comercial para TV, levando-os a perceberem a necessidade de produzir, primeiramente, um roteiro, chamado pelos publicitários que produzem propagandas para TV de “roteiro do comercial para TV” para mais tarde, pontuarem outros elementos que caracterizam a linguagem não verbal do comercial para TV, tais como: público alvo, cenário, enredo, marca vinculada no comercial, patrocinadores, duração (tempo) do comercial, local de filmagem e etc.

Nas aulas seguintes, no desenvolvimento dos módulos, por meio de atividades e exercícios organizados sistematicamente, a professora PDE levou os(as) alunos(as) a iniciarem a composição dos comerciais para TV, elaborando uma proposta de comercial acerca do ambiente escolar. Como forma de produção final, a professora PDE utilizou a necessidade real dos alunos que era vincular à comunidade escolar as atividades curriculares da disciplina de língua portuguesa, ou seja, os alunos produziram um comercial para TV com temas variados, como consciência negra, *bullying* a temas engraçados, como o cotidiano da sala de aula retratado com um tom de humor.

---

enunciados aqui elencados na discussão do texto. Disponível on-line em:<[https://www.youtube.com/watch?v=Wx1uhGNGgas&ab\\_channel=danielfonte](https://www.youtube.com/watch?v=Wx1uhGNGgas&ab_channel=danielfonte)>.

## Indicativos Finais

Como foi mencionado ao longo da discussão do texto, os(as) autores(as) deste capítulo relataram a sua contribuição na segunda mesa temática do Ciclo de Palestras para “Formação de Professores de Línguas”, que ocorreu de forma remota, organizado pelo Geple. Desse modo, concluímos que os(as) autores(as) relataram que a professora PDE procurou adotar os dispositivos teóricos (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2009; 2011; BAKHTIN, 2003; 2006) que foram discutidos durante o primeiro e o segundo semestre do curso PDE na Universidade que culminou na elaboração de um material didático-pedagógico (sequência didática) que caracteriza as necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) em torno do estudo do gênero comercial para TV, a partir da proposta de adaptação de uma SD proposta por Costa-Hübes (2009; 2011).

Com a elaboração e aplicação da intervenção didático-pedagógica (MELO & CHAGURI, 2016) constatou-se o trabalho com um gênero da esfera publicitária, neste caso, o comercial para TV, com diferentes formas de expressão oral e escrita, que possuem características já cristalizadas socialmente e historicamente, que circula nas diversas esferas de comunicação e se vincula em um determinado contexto, proporcionando aos(as) alunos(as) o aprimoramento de suas práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) de forma a auxiliá-los a dominar as especificidades do gênero comercial para TV.

Neste sentido, os(as) alunos(as) puderam escrever, falar e ler de forma mais adequada ao se comunicarem na sociedade. Por outro lado, ao(à) professor(a), a intervenção didático-pedagógica delimitou encaminhamentos de atividades e/ou ações que envolveu o estudo do gênero supracitado nas aulas de língua portuguesa a ponto de aperfeiçoar sua prática docente em sala de aula.

Novos significados poderão ser elencados à experiência ora mencionada neste capítulo, como forma de engajar novas práticas didático-pedagógicas ao se trabalhar com o texto como produto



discursivo, em que sempre há um alguém dizendo algo para outro alguém (GERALDI 1997), para além da prática escolar, sempre com a intenção de viabilizar a formação do próprio espírito humano do educando.

## Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007a.

\_\_\_\_\_. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C (org.). **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007b. (Caderno Pedagógico 01)

\_\_\_\_\_. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C; BAUMGÄRTNER, C. T. (orgs.). **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007c. (Caderno Pedagógico 02)

\_\_\_\_\_. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. In: COSTA-HÜBES, T. C; BAUMGARTNER, C. T. (orgs.). **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. Cascavel: Assoeste, 2009. (Caderno Pedagógico 03).

BAKTHIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA-HÜBES, T. C. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.--, nº. especial XIX CELLIP, versão on-line, 2011. Disponível on-line em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/407>>. Acesso em 31 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, nº. 35, p. 129-146, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Desvendando Textos com a Interacionismo Sociodiscursivo. In: DESIDERATO ANTONIO, J; NAVARRO, P. (orgs.). **O Texto como Objeto de Ensino, de Descrição Linguística, e de Análise Textual e Discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 49-60.

CHAGURI, J. P. Uma Experiência Durante a Orientação da Produção Didático-Pedagógica no PDE no Ensino de Língua Portuguesa na Formação Continuada. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 14, n. 33, p. 1-16, 2019.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MELO, R; CHAGURI, J. P. E Agora? Como Elaborar um Comercial de TV! In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**: produção didático-pedagógica de 2013. v. 1. Curitiba: SEED, 2016.

PARANÁ. Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. **Diário Oficial Paraná**, Curitiba, PR, 14 jul. 2010a. Disponível on-line em: <<http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/legislacao-estadual?idLegislacao=23526&tpLei=0&idProposicao=7850>>. Acesso em 08mar.. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Documento Síntese do PDE**. Curitiba: SEED-PR, 2010b. Disponível on-line em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em 08 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Linhas de Estudo:** língua portuguesa. Curitiba: SEED-PR/PDE, 2013. Disponível on-line em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_rotatorios/2013/le\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2013/le_lingua_portuguesa.pdf)>. Acesso em 08mar. 2022.

SWIDERSKI, R. M. S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.

## **Língua Portuguesa na Educação Básica: encaminhamentos teórico-metodológicos em tempos de pandemia<sup>1</sup>**

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva  
Maria de Fátima Silva dos Santos

### **Indicativos Iniciais**

A língua portuguesa, especificamente no que tange ao ensino-aprendizagem, continua sendo foco de questionamentos acerca de suas abordagens teórico-metodológicas. Atualmente, sobretudo com o surgimento há quase três anos da COVID-19, tornam-se imprescindíveis indagar como essas abordagens devem ser encaminhadas em meio a uma retomada do ensino de línguas híbrido e, em algumas situações, remoto, no qual entram em cena, mais uma vez, as novas tecnologias de ensino.

Em se tratando de novas tecnologias, não podemos nos esquecer de que estas já vêm há muito tempo fazendo parte do dia a dia das pessoas e, diante do quadro da pandemia, tornou-se um meio para acesso ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, tanto em escolas da rede pública como nas da rede particular.

No entanto, mesmo reconhecendo o papel fundamental das novas tecnologias no atual contexto sanitário que assola o nosso país devido à COVID-19, nenhuma ferramenta tecnológica terá eficácia se continuarmos com um ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em que texto e gramática sejam entendidos como

---

<sup>1</sup> Este capítulo é o resultado de nossa apresentação em uma aula aberta para alunos(as) do Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa (ESO I, II e III), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada. O evento ocorreu dentro da programação do Geple, de forma remota, em 24 de maio de 2021.

objetos de ensino distintos e, por isso, tenham como implicação atividades escolares distintas e muito pouco relacionadas entre si.

Ao abordarmos, neste capítulo, sobre a língua portuguesa na educação básica, em particular os encaminhamentos teórico-metodológicos em tempos de pandemia, percebemos a necessidade de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, ou seja, que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa não seja dividido em aspectos gramaticais e textuais.

Assim sendo, entendemos que, em tempos de pandemia, o desenvolvimento de aulas de língua portuguesa por meio dessa relação (texto e gramática), em que se faça uso de uma abordagem produtiva de ensino, permite ao professor mostrar aos alunos compreender a adequação no emprego da linguagem a partir do contexto de interação, o que pode motivar discussões por meio de diferentes gêneros digitais, dentre eles: *podcast*, *fórum* de discussão, *chats* e *e-mail*.

Ao levarmos em conta, portanto, tais questionamentos e afirmações, este artigo tem por objetivo abordar a língua portuguesa na educação básica, centrando nos encaminhamentos teórico-metodológicos em tempos de pandemia. Especificamente, objetivamos discutir, entre outras questões, o tratamento dado ao trabalho com o texto e com a gramática e os encaminhamentos teórico-metodológicos adequados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em formato híbrido ou remoto em tempos de pandemia da COVID-19.

Para isso, inicialmente, situamos a língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, considerando, assim, que os alunos sejam motivados a desenvolver uma competência comunicativa adequada à sua realidade. Abordamos, então, o que dizem os documentos oficiais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998) como o do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), e os estudos que versam sobre o tema em Antunes (2007, 2003), Dolz e

Schneuwly (2010), Geraldi (2005, 2003), Marcuschi (2003), Neves (2010), Possenti (2002), Santos, Riche e Teixeira (2012), Travaglia (2000), entre outros.

Discorremos, depois, sobre o cenário atual da educação básica frente à pandemia da COVID-19, buscando, nesta parte, enfatizar que o panorama é bastante desafiador em diversos setores, mas em especial no setor educacional. Daí por que enfatizamos também a necessidade de se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena o uso de plataformas digitais e de redes sociais.

Por fim, procuramos, após tratarmos acerca do cenário atual da educação básica e da abordagem sobre a língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, sugerir encaminhamentos teórico-metodológicos (Cf. ANTUNES, 2003, 2007; BARBOSA DA SILVA, 2011; BRANDÃO, 2004; GERALDI, 2003, entre outros), situando-os numa prática no formato remoto, considerando a leitura e a escrita de gêneros digitais voltados para a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua.

## **A Língua Portuguesa na Educação Básica em Tempos de Pandemia**

A procura por um ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em tempos de pandemia provocada pelo coronavírus, que possa desenvolver nos alunos da educação básica uma competência comunicativa adequada à sua realidade, torna-se ainda mais desafiador. Isso porque, com o avanço da COVID-19, o ensino-aprendizagem deixou de ser, como já dito na introdução, presencial e passou a ser remotamente e, em algumas situações, de forma híbrida, com parte dos alunos no virtual; e outra, presencialmente, reciprocamente.

Em face disso, verifica-se que o professor passou a ter, ainda mais, um importante papel perante essa nova realidade educacional, uma vez que a efetivação por uma prática pedagógica

contextualizada passou a ser o caminho mais adequado para que a educação, especificamente a educação básica, chegue a todos os seus alunos.

Quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, salientamos que os documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018) – enfatizam que o principal objetivo desse ensino-aprendizagem deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos. Em outras palavras, de acordo com esses documentos, a língua portuguesa na educação básica deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros textuais, considerando as variadas situações de interação sociocomunicativa.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica pode ser sintetizado, de acordo com esses documentos, em atividades de ensino voltadas para a “análise e reflexão sobre a língua”. Por meio dessas atividades, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Registra-se, pois, que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua tem como ponto fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo, isto é, toda análise gramatical deve considerar o texto como base para essa análise.

Ressalta-se, por oportuno, que, apesar de ser importante para o aluno conhecer aspectos gramaticais, principalmente aqueles inerentes à norma culta, o professor precisa, antes disso, trabalhar tais aspectos considerando os diversos usos de funcionamento da língua (NEVES, 2010). Essa diversidade proporcionará ao aluno analisar construções de usos da língua que ele já domina para, a partir de então, refletir acerca de outros usos, dentre os quais aqueles que atendem à norma culta. Em se tratando dessas reflexões, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 81) afirma que:

Cabem também 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, 2018, p. 81).

Nesse caso, ao fazermos referência à variedade de usos da língua, estamos nos voltando para a questão da utilização do texto como unidade de ensino, em conformidade com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelos documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), BNCC (BRASIL, 2018) – para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, e não para uma abordagem gramatical de usos isolados da língua.

Textos artificiais ou em formato de frases soltas, que frequentemente víamos em cartilhas, como “Ivo viu a uva” ou “Vovô viu a vovó” (destaque das autoras), não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividade de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA (2012, p. 16).

Assim, ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, os documentos oficiais sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Ao se referir sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (2010, p. 147) afirmam que “[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Em se tratando do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, faz-se necessária a adoção de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o



texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais. Isso implica dizer que questões de língua, de gramática, por exemplo, devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa na escola, visto que “[...] o papel da escola não é de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas a de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem [...]”. (POSSENTI, 2002, p. 83).

Acreditamos, pois, que, em tempos de pandemia, tal postura de ensino-aprendizagem para a língua portuguesa amenizará possíveis prejuízos, uma vez que “[...] os professores buscam fazer com que seus estudantes aprendam conteúdos considerados, socialmente, necessários, enquanto aguardam o retorno das aulas presenciais” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 209). Acreditamos também que, por meio da atual realidade de ensino, o aluno será instigado a ampliar ainda mais outros domínios de usos da língua dos quais ele ainda não os tem e que deverá tê-los para que possa ampliar a sua competência comunicativa.

## **O Cenário Atual da Educação Básica Frente à Pandemia da COVID-19**

Estamos convivendo, como já é de conhecimento, com a pandemia de coronavírus há quase três anos. O cenário é bastante desafiador, refletindo, assim, em muita preocupação por parte de diversos setores da sociedade, não só do nosso país como do mundo. A cada aumento de casos, somos orientados a evitar aglomerações e a sair de casa o mínimo possível, a fim de que não sejamos contagiados pela COVID-19. Até quando isso será uma realidade, não sabemos. Só sabemos, e a ciência vem comprovando, que só com o aumento da vacinação poderemos voltar ao que estão denominando de “novo normal”.

Ao levarmos em conta o setor educacional, a pandemia da COVID-19 teve um impacto ainda maior com a mudança do

funcionamento de aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, tanto nas públicas como particulares. Sobre isso, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2021) – mostrou que, em 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas no formato presencial. Segundo a pesquisa, parte delas também ajustou a data da conclusão do ano letivo, com o propósito de que fossem encontrados meios pelos quais pudessem adequar as questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. Ainda segundo a pesquisa, essa adequação foi maior nas escolas da rede pública.

Diante desse cenário, percebemos que as redes estaduais, municipais, secretarias de educação, gestores de escolares públicas e particulares e seus respectivos professores vêm buscando viabilizar o ensino domiciliar dos alunos da educação básica, por meio do uso de plataformas digitais, de redes sociais, da produção de materiais e de aulas em tempo real, objetivando minimizar as possíveis limitações na aprendizagem desses alunos.

Faz-se importante registrar que não podemos nos esquecer de que a família também exerce papel fundamental nessa viabilização, na medida em que, sem o seu acompanhamento e motivação para que o discente desenvolva suas atividades em casa, todo o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa não terá o resultado esperado. Há ainda, nesse caso, a necessidade de estratégias de ensino adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena, como vimos, o uso de plataformas digitais e de redes sociais, além de aulas em tempo real.

Em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, objeto deste nosso artigo, faz-se importante pensar em uma interação virtual diferente da presencial, em que o professor deixa de ser o centro das atenções (acreditamos ser essa postura também no presencial) e passa a ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, administrando, assim, as várias interações, a partir de diferentes gêneros textuais, que possam levar o aluno a se sentir “[...] mais à vontade num ambiente virtual que ele de modo geral desconhece, além de fazê-

lo se apropriar de gêneros textuais com os quais não está acostumado a lidar” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p.77).

Além disso, percebemos que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no formato remoto, considerando o cenário atual, dá oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Assim, como já vistos em estudos sobre o tema, o ensino de língua portuguesa centra-se no texto como ponto de partida e de chegada (GERALDI, 2005), a fim de possibilitar a compreensão da realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, bem como proporcionar aos alunos envolverem-se ativamente e criticamente com as atividades de linguagem da sua comunidade (MARCUSCHI, 2003).

### **Encaminhamentos Teórico-Metodológicos**

Ao estabelecermos alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em tempos de pandemia, procuramos situá-los nos aspectos textuais e gramaticais e numa abordagem produtiva de ensino. Sobre essa abordagem, Travaglia (2000, p. 39) afirma que ela tem por objetivo “[...] ensinar novas habilidades linguísticas [...]”, uma vez que amplia o conhecimento dos alunos acerca dos recursos que o fazem entender melhor a sua língua. Nessa abordagem de ensino, a língua é vista como instrumento de interação comunicativa a qual se constitui em um dado contexto sócio-histórico e ideológico definidos.

A abordagem produtiva busca, por meio de sua metodologia, ensinar novas variedades linguísticas, pois o aluno é levado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nas diversas situações de interação sociocomunicativa. Assim, ao propor um ensino mais eficaz, portanto produtivo, o professor proporcionará ao aluno nessa abordagem, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos que ele já domina, desenvolver outras variedades da língua, dentre elas o domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua portuguesa.

Dessa forma, considerando, como vimos, o cenário atual em que se encontra a educação básica, acreditamos que um encaminhamento eficaz para um ensino de língua portuguesa no formato remoto não se realizará sem algumas implicações teórico-metodológicas, quais sejam:

a) o ensino da língua conduzido na perspectiva da descrição e da reflexão linguísticas, do estudo dos gêneros e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos;

b) “[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 121);

c) a pertinência do ensino, ao serem exploradas questões de gramática, está nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto de estudo e, muito menos, de avaliação. (BRASIL, 1998, p. 53-69; ANTUNES, 2007, p. 81-82).

Na confluência dessas implicações, acentuam-se pontos comuns que propõem pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso. Pensa-se, pois, numa perspectiva de ensino que leve em conta, em associação com a gramática, os gêneros de discurso, os tipos de texto e as operações de textualização (BRANDÃO, 2004), o que caracteriza o tipo de ensino produtivo já abordado anteriormente.

Evita-se, nesse caso, o trabalho apenas com regras, característica de uma abordagem de ensino prescritiva. De acordo com Travaglia (2000 p. 39), essa abordagem baseia-se nos conceitos de “certo” e “errado”, e atende somente a um dos objetivos do ensino de língua materna “[...] o de levar o aluno a dominar a norma culta ou língua

padrão”, isto é, tornar conhecida a norma padrão do português que está diretamente ligada à gramática normativa.

Vejam que, em um ensino no formato remoto, a diversidade de gêneros possibilita ao professor apresentar aos alunos trabalhar a adequação no uso da linguagem a partir do contexto de interação. Essa adequação pode ser discutida, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Por meio dessa discussão, os alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros atendem a uma necessidade social, que lhes permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

Dessa forma, como encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no formato remoto, sugerimos que o professor trabalhe, em sua prática, com a leitura e a escrita de gêneros digitais produzidos pelos alunos, como *chats* e *e-mails*, para, a partir deles, apresentar exemplos de usos de questões de língua, abordados na escrita desses gêneros, que se aproximem da norma padrão ou se afastem dela. A partir dessa prática, o professor não irá ocupar seu tempo com o cotejo de listas de regras gramaticais descontextualizadas, ou reduzir a aula a esse procedimento.

Com isso, espera-se uma aula de língua portuguesa no formato remoto voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando usos mais regulares e outros usos possíveis que, muitas vezes, não fazem parte da prática linguística dos alunos, mas cujo conhecimento é importante, visto que o ajudará a ampliar a sua competência comunicativa e, dessa forma, a prepará-lo para a vida em sociedade, principalmente numa nova realidade que, agora, é também virtual. Ao abordar sobre esse assunto, Geraldí (2003) afirma que é impossível

[...] prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades já distingui tais atividade

levando em conta uma certa categorização de problemas que, em emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos: [...] problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado. (GERALDI, 2003, p. 193).

Além disso, o professor deve procurar trabalhar empregos da língua, considerando a linguagem em funcionamento, concretizada por meio das diversas funções que ela desempenha na interação verbal. Nesse caso, a prática pedagógica volta-se “[...] para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva interacional e funcional, em que os fenômenos linguísticos são tratados como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural” (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 146).

Nesse sentido, Oliveira e Wilson (2008) reforçam essa ideia ao afirmar que a abordagem funcional pode ser considerada valiosa para a atividade de ensino de língua, uma vez que

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 39).

Sugerimos também que o professor, em sua prática no formato remoto, incorpore atividades de incentivo ao estudo relacionado com a problematização de questões de língua portuguesa, nos diversos contextos de interação verbal, os quais englobam os mais diversos gêneros textuais. Tais atividades poderão ser apresentadas em sala de aula virtual por meio das discussões nos *chats*, nos fóruns de discussão e nos *podcasts*.

Em se tratando do trabalho com a língua portuguesa na etapa final da educação básica – o ensino médio, faz-se importante

ressaltar que o professor poderá, a partir dos fóruns de discussão voltados para o conhecimento literário, apresentar exemplos que se aproximem da norma padrão e, conseqüentemente, da norma culta. Só assim, o aluno compreenderá que as questões de literatura podem também estar articuladas com as de língua.

No caso ainda da literatura no ensino médio, o professor poderá trabalhar com textos multissemióticos, especialmente os das culturas juvenis, possibilitando a aproximação com textos literários contemporâneos de origens diversas, como também os clássicos da literatura brasileira, promovendo a formação do leitor literário, bem como a operacionalização de conhecimentos de aspectos estruturais e estilísticos dos gêneros literários (lírico, épico, dramático) e suas formas (poema, crônica, romance, auto etc.), em conformidades com os encaminhamentos encontrados na BNCC (BRASIL, 2018).

Por fim, trata-se de oferecer aos alunos dessa última etapa da educação básica situações em que características próprias dos gêneros literários não sejam trabalhadas como classificações artificiais, fragmentadas e descoladas da experiência leitora, mas, muito pelo contrário, sejam percebidas na dinâmica da significação de textos e da apropriação criativa deles.

## **Indicativos Finais**

Como abordado neste capítulo, o panorama atual, em meio à pandemia da COVID-19, é bastante desafiador e de muita preocupação por parte de diversos setores da sociedade, em especial o educacional. Isso porque essa pandemia teve um impacto ainda maior com a mudança do funcionamento de aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, públicas e particulares.

Diante desse panorama, verificamos que houve uma mobilização de todos os envolvidos no setor educacional, dentre eles gestores e professores da educação básica, objetivando meios para tornar viável o ensino domiciliar dos alunos. Dessa forma,

verificamos também a necessidade de estratégias de ensino adequadas para essa etapa da educação, em particular aquelas no formato remoto, por meio de plataformas digitais, redes sociais e em tempo real.

No que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no formato remoto, percebemos, neste artigo, que esse formato pode dar oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual e que fazem parte do seu dia a dia como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Por meio dessa metodologia, o texto, como já abordado em estudos sobre o tema e nos documentos oficiais (PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018), é considerado ponto de partida e de chegada, o que permite ao professor desenvolver no aluno uma compreensão de sua realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, além de poder proporcionar o envolvimento dos discentes ativa e criticamente, levando em conta o contexto de interação sociocomunicativa.

Assim sendo, ao nos referir às situações de interação sociocomunicativa, verificamos, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, que a abordagem produtiva para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em tempos de pandemia é a mais adequada, uma vez que essa abordagem possibilita ao professor uma prática de ensino voltada a novas variedades linguísticas. Nesse caso, o aluno é motivado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nos diversos contextos de interação, principalmente no contexto de interação virtual.

Verificamos que, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, uma prática-pedagógica centrada nos gêneros textuais, tendo esses gêneros textuais como ponto de partida e de chegada, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no formato remoto, possa possibilitar ao professor desenvolver nos alunos adequar o uso da linguagem a partir do contexto de interação.



Por fim, verificamos ainda que essa adequação pode ser trabalhada, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Com isso, como vimos, os alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros virtuais atendem a uma necessidade social, que lhes permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontros & interações. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros. **A aula de português no ensino médio:** o ensino que se deseja, o ensino que se faz. Curitiba: Editora Appris, 2011.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (Org.). **Interações Virtuais:** perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 73-92.
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Gêneros do Discurso: unidade e diversidade. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, p. 1-18, 2004. Disponível online em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/89>>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE-Revista Diálogos em Educação**, Anicuns, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Mara Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.



## **O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: uma reflexão entre as orientações curriculares e as propostas de implementação didático-pedagógicas em período pandêmico<sup>1</sup>**

Jane Cristina Beltramini Berto  
Cosme Batista dos Santos

### **Indicativos Iniciais**

Este capítulo busca refletir sobre a formação docente inicial, em especial, no curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST-UFRPE), por compreendermos que a relação universidade e escola devem ser contínuas e entrelaçadas.

Como forma de embasar nossas discussões, discorreremos sobre os documentos curriculares federais e apresentamos o quadro de documentos curriculares estaduais vigentes para o ensino, com base nas novas orientações advindas da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que respaldam o agir docente nas práticas de ensino. Destacamos os saberes profissionais, discutidos por Tardif (2002) e buscamos ainda, por meio das aulas divididas em 10 módulos, a formação e o exercício da docência, de forma remota e híbrida, por meio de atividades complementares à observação e detalhamento do campo de estágio e à regência de aulas, num processo de estágio supervisionado obrigatório inovador, considerando o momento de suspensão de aulas presenciais e a possibilidade de propor um

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto das reflexões sobre Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa junto às escolas parceiras, bem como aliam a participação do Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos, convidado para o Ciclo de Webconferências do GEPL em 2022. Na ocasião, foi proferida a palestra “A escrita na/da escola: ensino e pesquisa”, disponível no canal oficial do GEPL no *Youtube*.

Plano de Curso articulado ao ensino remoto e híbrido nos semestres 2020.2, 2021.1, 2021.2 e 2022.1.

Empregamos metodologias diversas para o encaminhamento teórico-metodológico da disciplina, dentre estas, as aulas abertas, as *webconferências*, as oficinas, dentre outras. Para tanto, lançamos mão de instrumentos diversos, como a análise dos relatórios e as atividades previstas, aliadas ao questionário proposto aos discentes concluintes durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Letras – ESO III na Unidade, nos anos de 2021-2022. O objetivo desse questionário proposto aos discentes foi verificar as contribuições e dificuldades relativas à sua imersão no processo de ensino-aprendizagem escolar propiciada pelos estágios de observação e de regência nas escolas campo de estágio do município. Assim, por meio da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com aportes da Análise de Conteúdos, este estudo busca ainda retratar a relevância dos estudos na área para a formação docente, nos resultados.

### **Os Documentos Curriculares Oficiais**

Apresentamos o panorama constitutivo das propostas curriculares, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, oriundos de pesquisa anterior (BERTO, 2016) e tratamos das implicações da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para a educação básica, nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelos estágios, à luz da Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977) e da pesquisa documental, como pressupostos metodológicos.

**Tabela 1 - Documentos Curriculares Federais e Estaduais**

	FEDERAÇÃO	DOCUMENTO CURRICULAR	ANO	NIVEL
B R A S I L	Ministério da Educação- MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	1997	Anos Iniciais
		Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN	1998	Anos Finais
		Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM	2000	EM
		Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM +	2002	EM
N O R T E	Acre	Caderno Orientações Curriculares I-II	2010	EF - EM
	Amapá	Plano Curricular da Educação Básica do Estado de Amapá - vol. Único	2009	EF - EM EJA
	Amazonas	Não localizado	-	-
	Pará	Proposta Curricular – Educação Básica	2008	EF- EM
	Rondônia	Referencial Curricular do Estado de Rondônia	2010	EF- EM
	Roraima	Plano Estratégico 2008-2011	2008	Educ.Básica
	Tocantins	Referencial Curricular – Educação Básica Referencial Curricular – EM	2009 2007	EF – EM
C E N T R O - O E S T E	DF	Diretrizes Pedagógicas – volume único (2008-2013)	2008	Educação Básica
	Goiás	Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano “Currículo em debate”.	2007	EF- 1º/9º
	Mato Grosso	Orientações Curriculares – Área de linguagens: Educação Básica	2010	EF - EM
	Mato Grosso Do Sul	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - (preliminar)	2012	EF (v.1) EM (v.2)
	Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB)	2010	EF- EM
	Bahia	Não localizado	-	-

N O R D E S T E	Ceará	Caderno Escola Aprendizente - vol. II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2008	EM	
	Maranhão	Referencial Curricular –Ens. Fundamental Referencial Curricular - Língua Portuguesa: EF-: 5ª a 8ª série/6º ao 9º	2010	EF – EM	
	Paraíba	Plano Estadual de Educação – PEE	-	-	
	Pernambuco	Orientações Teórico-metodológicas – LP	2008	EF I	
		Orientações Teórico-metodológicas – LP	2011	EM	
	Piauí	Diretrizes Curriculares para o município de Terezina	-	-	
	Rio G.do Norte	Não localizado	-	-	
	Sergipe	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe	2011	EF - EM	
	S U D E S T E	Espírito Santo	Currículo Básico – Escola Estadual	2009	EF - EM
		Minas Gerais	Proposta Curricular de Língua Portuguesa – EFM	2005 2007	EF - EM
Rio de Janeiro		Reorientação Curricular	2005	EF - EM	
São Paulo		Proposta Curricular	2008	EF-II EM	
Paraná		Diretrizes Curriculares – LP	2008	EF - EM	
S U L	S. Catarina	Proposta Curricular de Santa Catarina	1998	EF - EM	
	Rio G. Do Sul	Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” v.2	2009	EF - EM	

**Fonte:** A primeira autora deste capítulo a partir dos documentos catalogados para pesquisa de doutorado (2016).

Para elaboração do panorama seguimos as fases metodológicas da AC: 1) Identificação do material, o *corpus*, composta por pesquisa, seleção e leitura; 2) Exploração dos dados nos processos de descrição e definição de categorias; 3) Inferência e interpretação para caracterizar, comparar e interpretar os dados. Reafirmamos a importância dos currículos publicados após o

advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2002), pois cada unidade federativa buscou resguardar suas especificidades no processo educacional, caracterizada tanto pela diversidade regional, populacional e econômica, quanto pelo seu reflexo em cada região.

Parte deste estudo ocorreu concomitante ao advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), posto que os estudos para a constituição de um currículo unificador já eram postulados desde 2015 pelas comissões nomeadas e responsáveis por estudos curriculares no MEC. Assim, os currículos estaduais, quer como diretrizes e/ou propostas denotam o processo coletivo e participativo para sua constituição, e sua posterior inserção nos currículos e propostas pedagógicas escolares, no âmbito estadual e municipal, seguidas pelos programas de formação continuada. Buscamos, nesse ínterim, destacar a importância dos referenciais curriculares para a organização do ensino nas escolas, contudo apenas estes não bastam para a transformação das práticas de ensino.

### *O ensino de Língua Portuguesa na educação básica*

Ao apresentar-se como documento unificador, os estudos preliminares da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), postulam a liberdade aos entes federados, considerando para tanto, a diversidade geográfica, populacional, econômica:

os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2016, p. 15 [versão preliminar]).

No entanto, em versões mais recentes, as orientações da BNCC estão condensadas em um documento único para a educação básica, de caráter normativo definindo, portanto, as aprendizagens essenciais para o ensino, nas diversas etapas e modalidades por



meio de um currículo único que assegure a igualdade em todo o território nacional, em concordância com o Plano Nacional de Educação – PNE.

Nesse âmbito, a formação inicial de professores, mais precisamente nas disciplinas de Prática de Ensino em Língua Portuguesa I e II e Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa – ESO I, II e III, vislumbram a organização do trabalho pedagógico escolar, as práticas pedagógicas em cada eixo de ensino, realizadas com base nos gêneros textuais indicados e as orientações teórico-metodológicas advindas dos documentos curriculares para este fim. Assim, o Estágio Supervisionado Obrigatório é compreendido como “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (PIMENTA, 2004, p. 45).

Dessa forma, como preveem a ementa em seus objetivos nos referidos planos de ensino, destacamos:

Preparação para o trabalho produtivo de estudantes, a partir da observação e regência supervisionada e discussão de textos teóricos, quanto à prática do ensino de língua materna no Ensino Médio, oportunizando a vivência da relação ação/reflexão, teoria/prática no cotidiano escolar brasileiro e local, nos âmbitos de ensino público e privado. (PPC/UAST-UFRPE, ESO III- 2018, *online*).

Em especial, no ESO III, as práticas realizadas no Ensino Médio pretendem dar conta dos objetivos específicos:

- Conhecer as propostas oficiais de encaminhamento do ensino de língua materna no Ensino Médio;
- Investigar a proposta pedagógica desenvolvida pela escola em relação ao ensino de língua materna;
- Discutir fundamentos teóricos e práticos do ensino de línguas e de variadas metodologias e abordagens que fundamentam essa área, bem como seus variados objetivos e implicações no que tange a um possível ensino-aprendizagem eficaz;

- Formular projetos de trabalho que envolvam os conteúdos e as competências a serem desenvolvidas, considerando as necessidades dos alunos do Ensino Médio;
- Problematizar situações que envolvem ensino/aprendizagem/avaliação, a partir da reflexão de textos teóricos e do compartilhamento de experiências vivenciadas. (PPC/UAST-UFRPE, ESO III-2018, *online*).

Dessa forma, cientes de que a tarefa de discutir metodologicamente as propostas curriculares e de elaborar intervenções didático-pedagógicas no âmbito escolar não prescinde a de rever os documentos curriculares, analisar a situação escolar e o seu ensino, bem como, o material didático, é que nos propomos a apresentar algumas alternativas, visando um ensino mais centrado na realidade e no cotidiano dos alunos e com maior eficácia.

### *Propostas didático-pedagógicas com gêneros textuais no ESO*

Para Pimenta e Lima (2006, p. 7), “a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”. Em adição às autoras, Antunes (2006) afirma que “qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da autoavaliação. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem.” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Nesse sentido, a formação inicial preconiza espaços para reflexão sobre o fazer docente, bem como destaca as principais ações pedagógicas que o licenciando em fase de estágio supervisionado deve realizar, dentre estas a diagnose da escola e da turma, a análise do conteúdo previsto e sua implementação didática, a metodologia adotada, o material didático e os recursos necessários, bem como a avaliação, dentro dos objetivos pré-definidos.

No âmbito do estágio supervisionado a interação e a participação em ambientes escolares, desde o estudo do Projeto Político Pedagógico, do histórico, da organização da escola até a

sua constituição pelos profissionais, discentes e comunidade contribuem para a excelência na formação do futuro docente.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra ela. Já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 79).

Em relação à organização dos Estágios supervisionados, em especial no ESO II e no ESO III, são realizadas atividades complementares relativas à formação docente como plano de aula, análise do material didático empregado pelo professor, elaboração de projetos, sequências didáticas e de planificação do gênero indicado para o ensino, e também as atividades posteriores à implementação didática, dentre estas a avaliação do processo de acordo com as orientações curriculares, culminando em um Relatório circunstanciado dessas ações, documentado e com a proposta de implementação didática apresentada em evento conjunto, na própria IES.

Apresentamos as ações decorrentes dos períodos letivos especiais, e o quantitativo das ações pedagógicas realizadas no âmbito dos Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa na UAST-UFRPE, como formação adjunta à disciplina, aqui retratadas como *webconferências*, palestras e Aula aberta, em cada semestre letivo, em parceria com o GEPL (UAST-UFRPE)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPL ciente de sua responsabilidade com a formação científica- tecnológica e pedagógica dos seus participantes, enfatiza a participação de todos em eventos dessa natureza na Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Ao longo da Pandemia, o GEPL realizou inúmeros eventos, oficinas, workshops e webs/lives com vistas à manutenção dos estudos em cada linha de pesquisa e ofertou certificação aos inscrites e participantes.

**Quadro 1 - Momentos para formação inicial na disciplina ESO I e III de 2022**

EVENTO	TÍTULO	CONVIDADO	Data e Carga horária
<b>Roda de diálogos sobre Ensino</b>	“Contribuição dos Estágios Supervisionados para a prática de ensino”	Prof. Jamisson Cabral (SME/Egresso UAST-UFRPE)	Data: 02/03/2022 Carga Horária: 02h
	“Os Gêneros textuais Tira e Carta: uma experiência com a produção textual escrita no Ensino Fundamental”	Profa. Mestranda Tatiane Dark (PPG-UEPB/ Egressa da UAST-UFRPE)	Data: 16/03/2022 Carga Horária: 02h
<b>Aula Aberta</b>	“Literatura e Fotografia: uma proposta para o ensino do pré-modernismo”	Profa. Dra. Juliana Alves Barbosa Menezes (IEA-USP)	Data: 30/03/2022 Carga Horária: 02h
<b>Oficina</b>	“Construção de protótipo de Ensino: uma experiência com o Programa Kotobee”	Profa. Dra. Tatiani Daiana de Novaes (IFRN)-	Data: 20/04/2022 Carga Horária: 02h
<b>Mostra de Material didático (ESO)</b>	Apresentação do material didático – Implementação didático-pedagógica nas escolas Campo de Estágio	Profa. Jane Beltramini; Profa Maria de Fátima S. Silva; Prof. João Paulo de Araújo	Datas: 09, 10 e 11/05/2022 Carga Horária: 09h

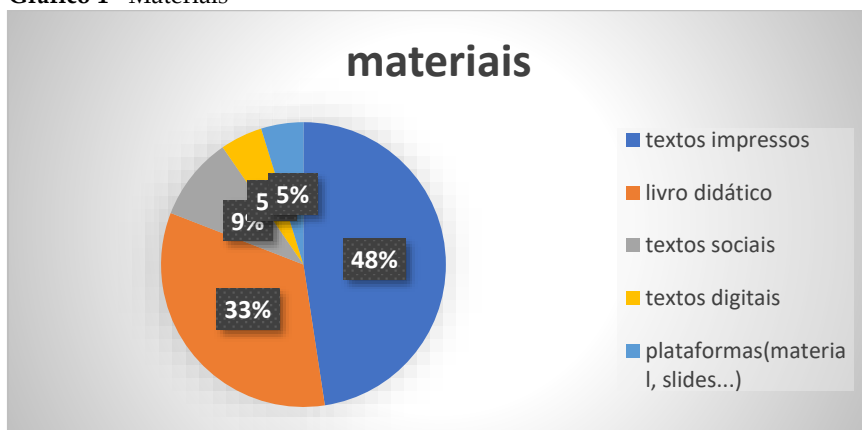
**Fonte:** Dados coletados do GEPL a partir da certificação dos/as participantes (2022).

Ao longo do período de aulas remotas, questionamo-nos sobre os materiais didáticos empregados e a organização metodológica do ensino de língua portuguesa na escola, por isso, disponibilizamos algumas questões por meio de *Google forms* para os discentes participantes da disciplina em 2022.1.

Conforme apontamos a seguir, e confirmada pelas observações nos Relatórios Finais do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa o uso majoritário de materiais impressos, livro didático e textos para o ensino no cotidiano escolar, conforme demonstram os resultados do gráfico 1.

Questão 1 – “No processo de ensino e aprendizagem, quais são os materiais mais empregados para a realização das práticas pedagógicas em sala de aula?”

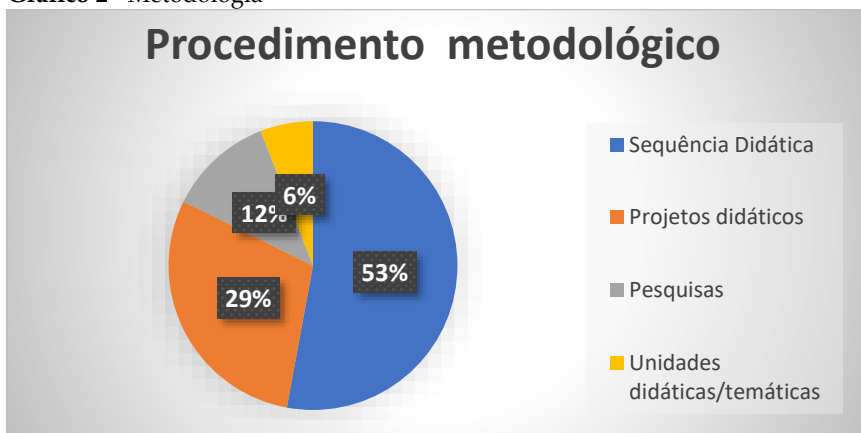
Gráfico 1 - Materiais



**Fonte:** Dados organizados pela primeira autora do capítulo a partir do questionário aplicado aos estagiários – ESO III - 1º semestre 2022.

Conforme disposto no gráfico 1, os dados apontaram para 47,6 % textos impressos, 33,3% livro didático, 9,5% textos que circulam socialmente, 4,8% textos digitais e 4,8% material de plataformas slides. Quando questionados sobre formas de desenvolvimento das competências escritora e leitora dos alunos, os discentes verificaram projetos de ensino, sequências didáticas e outras metodologias no âmbito escolar. Isso tudo pode ser estimado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Metodologia



**Fonte:** Dados organizados pela primeira autora do capítulo a partir do Relatório final das turmas de ESO III- referente a 2020/2021 e 2022.1.

Os dados do gráfico 2, portanto, apontam para 52,9% sequências didáticas, 29,4% projetos didáticos, 11,8% pesquisas e 5,9% unidades didáticas/temáticas. Contudo, quando solicitamos que cada grupo elaborasse sua implementação pedagógica a maioria deles compreende que a Sequência didática (SD) preconiza resultados eficazes para o estágio, pois partem de um objetivo, desenvolvimento por meio de módulos e avaliação final de resultados.

Nesse ínterim, e após as possibilidades de formação ofertadas ao longo do semestre de 2021.1, 2021.2 e 2022.1, realizamos um levantamento também nas turmas anteriores, cujo período coincidiu com as aulas remotas e, posteriormente, no ano de 2021.2, nas aulas híbridas culminando com aulas presenciais em 2022.1, a fim de elaborarmos o quadro de implementação didática realizada. Observamos, contudo que todos os movimentos para essa produção didática partiram de reflexões calcadas na práxis docente, evitando a dicotomia entre teoria e prática nos momentos de formação.

**Quadro 2** - Resultados da produção didático-pedagógico nos estágios supervisionados de 2020 ao primeiro semestre de 2022.

<b>Período</b>	<b>Grupo ESO/licenciandos</b>	<b>Implementação didática</b>
2020.3 –PLE <sup>3</sup> 1º semestre 2020.1	24 Estagiários (ESO I) 14 Estagiários (ESO III) = 38 alunos	8 sequências didáticas
2020.4 -PLE 2º semestre 2020.2	33 Estagiários (ESOIII) 01 Estagiário (ESO I) = 34 alunos	12 sequências didáticas
2021.1 1º semestre 2021	21 Estagiários (ESO III) 22 Estagiários ESO I = 43 alunos	12 unidades didáticas/ temáticas, 3 Sequências didáticas
2021.2 2º semestre 2021	13 Estagiários (ESO III) 08 Estagiários (ESO I) = 21 alunos	1 Oficina pedagógica 1 projeto de ensino 2 Sequências didáticas (ISD)2 Unidades Didáticas
2022.1 1º semestre 2022	08 Estagiários (ESO II) 23 Estagiários (ESO III) = 31alunos	11 sequências didáticas e 01 Unidade temática

**Fonte:** Dados coletados e organizados pela primeira autora do capítulo (2022).

Assim, como preconiza as orientações curriculares oficiais, a BNCC-Língua Portuguesa, o documento busca ampliar o repertório de gêneros textuais e consolidar os que já foram discutidos no Ensino Fundamental, tendo em vista “os que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (2018, p. 499). Como afirma Geraldí (1993), sendo o texto ponto de partida e chegada para qualquer atividade proposta com a linguagem, em novas produções.

Nossos dados destacaram maior produção de modelos de sequência didática nos períodos iniciais da pandemia, sobretudo pelas aulas remotas. Já no período entre as aulas híbridas, o foco dos materiais didáticos foi bastante versátil, equilibrando-se entre as propostas didáticas e/ou temáticas, os projetos interdisciplinares e as oficinas, todos voltados aos estudos dos gêneros textuais. Quanto ao período de retorno presencial, a sequência didática foi a opção de implementação didático-pedagógica da maioria dos discentes, o que

---

<sup>3</sup> Refere-se ao Período Letivo Especial, aprovado pela IES, em decorrência da Pandemia da Covid-19.

de certa forma alerta para o uso de materiais elaborados apenas com vistas à conclusão dos objetivos de ESO, ou seja, de ensino de um tópico/conteúdo solicitado, em determinado tempo, por módulos, previamente indicados pelo professor regente.

Em relação aos dados apresentados, observamos haver maior número de matrículas no estágio no período inicial da pandemia; após o reinício das aulas, dada à urgência da formação. Contudo, as produções didáticas seguiram as propostas de ensino mais discutidas, isto é, pautadas, sobretudo nos modelos já previstos e no livro didático.

Quando do ensino híbrido, já na fase mais avançada da pandemia, as produções didáticas estiveram mais voltadas ao atendimento às dificuldades de escrita dos alunos em diversos eixos, marcadas pela maior variedade de propostas para o ensino, destacando-se os projetos interdisciplinares ou unidades temáticas que contaram com a participação de duas ou mais áreas, coletivamente.

Ainda quanto à organização didática dos grupos de licenciandos sobre a produção do material didático, constatamos algumas dificuldades de articulação entre teoria e prática, e, por conseguinte à experiência de ensino remoto escolar, agravadas, sobretudo pelos dois primeiros semestres de pandemia, e já estabilizados no 2º ano de aulas remotas e híbridas. Isto posto, observamos que devido a solicitação de apoio aos alunos com dificuldades, realizado pela escola, a elaboração do material buscou a produção de Sequências Didáticas com diversos gêneros textuais voltadas a este fim, bem como, a apresentação destes materiais na Mostra de Material Didático ocorrida entre 10 e 12 de maio de 2022, com professores convidados e de forma remota na Universidade.

A interação entre professor e aluno em estágio, bem como a elaboração orientada dos materiais didáticos para a regência apresentaram bons resultados, com maior adesão dos participantes, tanto nos encontros preparatórios, quanto na



regência das aulas, criativas e prazerosas aos alunos, devido à proximidade e inserção dos grupos no cotidiano escolar.

### *Novas perspectivas para estudo sobre a formação docente inicial*

As pesquisas sobre as propostas curriculares oficiais vinculadas aos estudos sobre práticas pedagógicas nos eixos de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e a literatura na educação básica revelam-se como vastos campos para novas pesquisas. Sobretudo quando relacionadas à formação docente, cuja formação inicial e continuada (em serviço) é agenciada pelas secretarias estaduais e municipais, com a participação das universidades. Essa questão é abordada por Santos (2005), pela necessidade da formação sem negligenciar o saber do professor, a partir da perspectiva dos estudos sobre Letramentos críticos.

O encaminhamento teórico-metodológico que orienta cada uma das propostas didáticas, quer pautadas em ferramentas didáticas, quer em novos estudos metodológicos, pode ser realizada também com foco em um dos eixos de ensino, por exemplo, que contemplem o estudo dos gêneros textuais/discursivos, os gêneros digitais, análise crítica e reflexão sobre materiais didáticos, culminando em propostas didáticas inovadoras e/ou na reformulação de materiais já publicados para o ensino.

Por meio da seleção de um referencial metodológico, esses estudos podem configurar-se como pesquisa-ação, estudo de caso e pesquisas qualitativas de base interpretativista com nuances etnográficas, além de histórias de vida dos docentes em formação inicial e continuada. Como preconiza Santos (2005, p.17) acerca da formação de professores,

as propostas de formação continuada, em diversos níveis e modalidades, cujo eixo central não seja mais a ruptura, mas sim o diálogo entre as diversas formas de categorização e simbolização dos objetos e dos saberes que julgamos relevantes na formação dos professores. (SANTOS, 2005, p. 19).

Assim, nosso próximo passo é o aprofundamento do estudo sobre o Eixo da Escrita, na formação docente, por meio de um estudo qualitativo com professores em formação, seu ensino na escola verificado pelas propostas de escrita, bem como discutir os conceitos relativos ao processo de revisão e reescrita na produção textual escrita, tendo em vista a problematização acerca deste ensino na/para a escola.

### **Indicativos Finais**

Ao iniciar este estudo tomamos como pontos de orientação as pesquisas realizadas anteriormente e, com base nas propostas atuais de implementação didático-pedagógica, oriundas dos estágios supervisionados, foi possível verificar a abrangência do ensino de gêneros textuais nas práticas pedagógicas dos licenciandos em formação, em especial em sua relação com a sua própria escrita, quer pelos planos de ensino e Sequências Didáticas, quer pelos relatórios apresentados, posto que esse elo nos fugia à reflexão.

Se por um lado a atuação no curso de Letras (UAST-UFRPE), especificamente nas disciplinas pedagógicas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa, percebemos oportuniza a relação teoria e prática veementemente, vislumbramos também o quanto essa análise se fez necessária. Por outro lado, refletimos acerca da implementação didático-pedagógica dos estagiários, face à docência, sobretudo ao fazerem uso dos gêneros textuais e dos eixos de ensino preconizados pelas orientações curriculares, o que nos permitiu avaliar as propostas e a articulação entre a formação realizada e a práxis durante as aulas e orientações em pequenos grupos, nas aulas remotas e híbridas.

Os resultados apontaram para uma maior adesão dos alunos em formação quando inseridos no contexto escolar, posto que este estudo reflete os períodos remotos e híbridos, decorrentes das medidas sanitárias da Pandemia de Covid-19 nas escolas, campo de estágio e nas aulas, nas universidades.

Certos de que esse estudo faz-se ainda preliminar e que permite contar com novas perspectivas de análise, destacamos que os resultados apontaram para novas discussões sobre cada eixo de ensino presente nos documentos curriculares oficiais (BRASIL, 2017), bem como na proposta pedagógica da escola, vislumbrados durante os relatos de observação nas práticas pedagógicas dos professores e, confirmados nas indicações de conteúdos para a regência dos estudantes em formação inicial, bem como, na elaboração didático-metodológica dos seus planos de implementação didático-pedagógica.

Diante disso, postulamos um aprofundamento do estudo, visando esse quesito, os eixos de ensino, sobretudo a escrita, por meio de investigação via questionário *Google forms*, bem como análises e propostas de ação em entrevista nas escolas, com vistas às novas interações com o objeto de estudo.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTO, J. C. B. **Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita em documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

- NÓVOA. A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** SEC/IAD, 2022. (Colaboração Yara Alvim)
- PIMENTA. S. G. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI. D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SANTOS, C. B. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador.** 2005. 169 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Unidade Acadêmica de Serra Talhada. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Letras.** Serra Talhada, 2018.



## **A Leitura e a Escrita em Turmas de Correção de Fluxo: um estudo de caso<sup>1</sup>**

Maria Adinahélia Pereira da Silva  
Fátima Soares da Silva

### **Indicativos Iniciais**

A história da educação vem passando por várias modificações ao longo do tempo, e sabemos que ainda temos um caminho longo até chegar a um patamar condizente com as propostas de documentos de orientações curriculares que visam uma educação universal, respeitando as diferenças sociais, históricas, culturais e econômicas. A exemplo da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2017), que propõe às instituições de ensino um planejamento com “foco na equidade”. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 15) “um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos”.

Pensar nessas desigualdades é mapear, dentre elas, as principais dificuldades em relação à leitura e à escrita, como fator recorrente no Ensino Fundamental nas escolas públicas desde os anos iniciais, e, que certamente serão estendidas ao longo de todo o ensino básico levando o estudante a ficar retido em determinado ano/série dessa modalidade de ensino. Diante disso, políticas públicas são desenvolvidas com o intuito de corrigir a distorção idade/série, ou seja, incluir, estrategicamente, alunos que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental dentro da faixa etária indicada pelos documentos curriculares e garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola, por meio de

---

<sup>1</sup> Este capítulo deu-se a partir do Trabalho de Conclusão de Curso impulsionado com as discussões oriundas do GEPL.

programas que auxiliem no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com o intuito de amenizar o índice de reprovação e abandono escolar.

Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sobre o ensino da leitura e da escrita para os estudantes dos anos finais do Ensino e o que apresenta a proposta pedagógica para turma de correção de fluxo para as séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Princesa Isabel-PB, bem como identificar as impressões sobre o programa segundo a coordenadora pedagógica e gestores da escola que de forma direta estão ou estiveram envolvidos com o programa.

## **Referencial Teórico**

Nosso referencial teórico foi organizado da seguinte forma: primeiro falaremos sobre as práticas de leitura e de escrita no ensino fundamental; em seguida, abordaremos sobre as dificuldades de leitura e de escrita nesta etapa; e por fim, trataremos da correção de fluxo: políticas públicas e práticas escolares.

## **Práticas de leitura e de escrita no ensino fundamental**

Assumimos, nessa pesquisa, a concepção de língua como forma de interação, pois acreditamos que através do uso real da linguagem o aluno, no processo de aprendizagem, tem acesso ao conhecimento, à construção de sentido, de acordo com o seu conhecimento de mundo, e ao reconhecimento como sujeito crítico social.

Nessa perspectiva, a linguagem assume o papel sociointeracionista em que o sujeito tem autonomia na construção de seu próprio saber considerando o contexto histórico e social em que estão inseridos. A essa concepção corresponde a ideia de um sujeito capaz de se posicionar criticamente e refletir a partir da sua realidade e da realidade do outro. Nesse enfoque, a linguagem é caracterizada como uma ação social, portanto se fundamenta por

meio da interação entre sujeitos e em situações reais de uso na sociedade através dos quais são construídos os sentidos.

Quanto à leitura, são inúmeros os conceitos cedidos por estudiosos que podem ser atribuídos à ideia da mesma, relacionados ao ensino e à aprendizagem no processo de escolarização. Leal e Melo (2006), ao se referirem à leitura, reforçam a importância da contextualização e do propósito que se deseja alcançar com determinadas leituras de textos.

Segundo as estudiosas, o leitor no processo de ensino e aprendizagem precisa estar exposto, estrategicamente, a estímulos cognitivos e para isso se faz necessária uma prática de leitura voltada para a realidade contextual de cada sujeito inserido na sociedade atribuindo uma funcionalidade da leitura. Para as autoras, é necessário que o aluno entenda a finalidade da leitura além do que é posto na escola, para que assim, o aluno consiga fazer uso real da leitura em seu cotidiano, nas mais diversas situações políticas e sociais.

Entende-se, com isso, que o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, a partir do conceito interacionista, seja construído em paralelo com os conhecimentos demonstrados pelo estudante, além do conhecimento de mundo em relação aos textos lidos, suscitando, assim, maior compreensão da situação comunicativa.

Compreende-se que a função interacionista da língua requer, sobretudo, um posicionamento de reflexão na construção de identidade a partir da bagagem de conhecimentos do leitor e que, conseqüentemente, influencia na construção de sentido no ato da leitura. Essa forma de conceber a leitura como processo de interação e função social possibilita práticas de ensino e aprendizagem considerando o aluno dentro do seu contexto social, histórico e cultural.

Quanto às discussões a respeito de práticas de escrita no Ensino Fundamental nos fazem refletir da sua importância para a aprendizagem do aluno em todo o seu processo de escolarização. É importante salientar que, assim como a leitura, a escrita é uma atividade interativa. Para Antunes (2003, p. 45), “uma atividade é



interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins”.

Esse olhar para a linguagem como forma de interação entre os sujeitos, defendida pela autora, é representada por meio de textos de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. Em vista disso, nessa perspectiva, Leal e Melo (2006) defendem que o ensino da escrita deve ser proporcionado por meio de situações das quais os alunos possam construir o seu conhecimento pautado em situações reais de seu cotidiano. A escrita, do ponto de vista interacionista, requer estratégias de ensino e aprendizagem que estimulem a produção textual visando à finalidade que será atribuída socialmente.

Segundo Silva e Melo (2007), escrever é uma atividade de muita complexidade e por isso demanda conhecimentos cognitivos que podem ser estimulados por meio de situações vivenciadas pelos sujeitos. Nesse viés, o ensino da escrita requer conhecimentos e habilidades diferenciados, pois o aprendizado da escrita é processual e exige habilidades para cada situação de produção textual.

O ensino e aprendizagem da escrita, na perspectiva interacionista da linguagem, corresponde, assim, ao que é considerado, em termos de conhecimento, um aprendizado contextualizado, construído a partir da interação entre os sujeitos, tal como é defendido por muitos estudiosos da Linguística, bem como o que propõe os documentos oficiais de orientações curriculares que norteiam os aspectos teóricos-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa.

### **Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita**

A leitura e a escrita são dois importantes eixos linguísticos que fazem parte de todo o processo de escolarização do aluno desde a alfabetização, quando, esse, começa a se apropriar de atividades sistemáticas no contexto escolar que envolvem o conhecimento estrutural e funcional da língua.

Mais que a apropriação da escrita alfabética e da decodificação de letras e palavras, essas práticas de linguagens são fundamentais quando aplicadas de forma contextualizada, de modo que o aluno relacione as aprendizagens do universo escolar com a bagagem de conhecimento que já possui.

O desafio, nessa perspectiva, é lidar com dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita, tendo em vista que esses problemas são recorrentes no âmbito escolar e tendem a se manifestar gradativamente na sala de aula na medida em que os estudantes são postos em situações de ensino e aprendizagem de forma sistematizada.

Muitos estudos apontam que as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a fatores internos ou externos ao indivíduo, podendo-se considerar que um deles pode estar relacionado com a faixa etária do aluno, principalmente na etapa marcada pela transição da infância para adolescência.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 58), essa etapa corresponde a muitas mudanças na vida no estudante “decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” por se tratar de uma fase de transição da infância para a adolescência.

Ainda, segundo o documento, quando se trata da inserção desses adolescentes na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, “esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar” (BRASIL, 2017, p.59).

Segundo Osti (2004), as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de diferentes formas e por diferentes fatores, que não estão, necessariamente, relacionadas a alguma deficiência. Assim, não se trata de um fator inato do indivíduo, podendo ser também adquiridas no meio no qual se está inserido. Ainda, segundo essa autora, as dificuldades de aprendizagem envolvem fatores complexos do ser humano, em decorrência de problemas fisiológicos, patológicos ou devido à desestruturação familiar.

Nessa mesma perspectiva, Bazi (2000, p. 15) elucida que as “dificuldades de aprendizagem, apesar de se manifestarem no sujeito que aprende, não têm sua origem apenas nas características pessoais do aluno, envolvendo também fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social”.

Em se tratando, especificamente, das dificuldades na leitura podemos destacar a dislexia como um tipo de transtorno na aprendizagem que pode causar o processamento inadequado das informações no indivíduo. Nesse sentido, “a dislexia pode ser entendida como dificuldade na aprendizagem da leitura, considerando que leitura significa captação do significado daquilo que se lê, e não simplesmente a tradução do código visual em código fonético” (OSTI, 2001, p. 55-56).

A dislexia também pode ser atribuída a dificuldades de aprendizagem que afeta a escrita. A esse respeito, Teles (2013 *apud* PINTO, 2015, p. 13) menciona que “dislexia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades caracterizado por problemas como o correto e o fluente reconhecimento das palavras, decodificação e ortografia pobres”.

Com relação à dificuldade na leitura, Zucoloto e Sisto (2002) atentam para a falha do reconhecimento e da compreensão do material escrito.

As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. Também há que se considerar que uma decodificação pobre leva a uma compreensão pobre; entretanto, uma boa decodificação não é a garantia de compreensão (ZUCOLOTO; SISTO, 2002, p. 157).

Nesse sentido, vale considerar que o reconhecimento de palavras é fundamental no processo de leitura, uma vez que o reconhecimento exige conhecimento prévio do aluno. Assim, a leitura, bem mais que uma decodificação de palavras, corresponde a compreender o que se lê. A dificuldade na leitura, nessa perspectiva, é o fato de não se

atribuir sentido ao que está sendo lido, ou seja, não há compreensão e sim o domínio do sistema escrito.

### *Correção de fluxo: políticas públicas e práticas escolares*

A busca por uma educação de qualidade vem se tornando cada vez mais complexa e desafiadora. Nesse sentido, vale considerar que os problemas educacionais enfrentados no sistema de educação brasileiro configuram uma baixa qualidade no ensino-aprendizagem das escolas públicas do país.

Os maiores problemas educacionais enfrentados na atualidade são os que remetem às dificuldades dos alunos em desenvolverem algumas competências e habilidades para o ano/série em que estão cursando. Nessa conjectura, as consequências das dificuldades de aprendizagem refletem nos altos índices de reprovação, evasão e/ou abandono escolar.

Diante desse cenário problemático, que vem de muito tempo comprometendo a qualidade de ensino na educação básica das escolas públicas brasileiras, programas de correção de fluxo são implementados, segundo levantamento de Setubal (2000), desde 1995/1996 em muitas redes públicas do país, com o objetivo de solucionar o problema do fracasso escolar.

De acordo com essa autora, o fracasso escolar é resultado de reprovações consecutivas, abandono escolar e ingresso tardio na escola. Além disso, outro fator que podemos citar, aqui, são as sérias dificuldades de aprendizagem que muitas vezes levam o aluno a não desempenhar atividades acadêmicas dentro do esperado para o ano/série que está cursando.

Nessa mesma perspectiva e considerando outros fatores que levam ao fracasso escolar do aluno, que não sejam relacionados, exclusivamente, ao ambiente escolar, mas que envolvem questões sociais, culturais e familiares, Arroyo (2000) enfatiza que o fracasso escolar “é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas” (ARROYO, 2000, p. 34).

Segundo Sampaio (2000), os problemas educacionais são reflexos das desigualdades sociais do país relacionados, também, ao rumo que se dão as políticas públicas. Nesse sentido, a autora ressalta que os “problemas sociais envolvem não só a vida dos alunos, [...] mas refletem-se também na precariedade do atendimento escolar, na situação dos salários dos professores, no descuido com sua formação” (SAMPAIO, 2000, p. 58).

O que fica claro, nas considerações da autora, é justamente pensar em políticas públicas educacionais que atenda às demandas e às necessidades sociais de uma forma mais ampla, visto que os problemas educacionais são intrínsecos aos problemas de cunho social, político e cultural. Nesse sentido, os programas de correção de fluxo atuam como estratégia para amenizar os altos índices de repetência.

É importante salientar que, em programas de correção de fluxo, o professor precisa manter essa relação sociocultural em suas práticas pedagógicas, pois conhecer a realidade cultural, social e familiar do aluno é fundamental para envolvê-los na construção do conhecimento resultando, assim, em uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Segundo Lima (2015), o “não conhecimento da experiência prévia do aluno ou bagagem cultural por parte dos docentes, faz com que muitos estudantes desistam da escola em razão de não se sentirem culturalmente integrados à comunidade escolar” (p. 24). Portanto, as políticas públicas educacionais são fundamentais para assegurar uma qualidade de educação e ampliar o acesso à educação para todos.

### **Pressupostos Metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e tomou como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um programa educacional de correção de fluxo, expresso como uma política pública de enfrentamento à distorção idade/série de uma escola do município de Princesa

Isabel - PB, implantado pelo governo municipal em parceria com Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa ocorreu em três fases distintas: na primeira, foi feita análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para identificarmos o que está posto sobre o ensino da leitura e escrita para os anos finais do Ensino Fundamental; na segunda, analisamos a proposta pedagógica de uma escola municipal de Princesa Isabel, na Paraíba, para investigarmos as competências e habilidades expostas sobre o perfil de saída dos estudantes frequentantes do programa de correção de fluxo; na terceira fase, foram aplicados questionários à equipe gestora da implantação do programa e atual e à coordenadora pedagógica.

A unidade escolar – campo de pesquisa, atualmente, oferta os anos finais do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. A mesma atende alunos das zonas rural e urbana. A cada ano o número de estudantes cresce e com isso há um aumento no número de alunos com defasagem idade/série, considerado um dos maiores problemas enfrentados na educação do município.

Segundo a proposta pedagógica do projeto de correção de fluxo, “Avança Princesa”, a mesma funcionava como estratégia pedagógica, de caráter emergencial, para que os alunos que se encontrassem com defasagem idade/série pudessem concluir a segunda fase do Ensino Fundamental no período de um ano e meio e estivessem aptos a prosseguir seus estudos em turmas regulares do Ensino Médio.

Em vista disso, fizemos uso da pesquisa qualitativa por meio de análise documental, analisando a BNCC, o PPP da escola e a proposta pedagógica do projeto de correção de fluxo. Para a pesquisa de campo, foram aplicados questionários enviados para o e-mail de cada participante.

## **Resultados e Discussões**

Inicialmente, abordaremos o que está posto na BNCC sobre o ensino da leitura e escrita para os anos finais do Ensino

Fundamental. Em seguida, será exposto que está na proposta pedagógica do município de Princesa Isabel para as turmas de correção de fluxo e, por fim, apresentaremos as percepções da equipe gestora e pedagógica sobre o projeto de correção de fluxo na escola campo de pesquisa.

## **O ensino da leitura e escrita para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para que o aluno possa desenvolver conhecimentos, habilidades e competências ao longo de cada etapa da Educação Básica nas escolas brasileiras públicas e particulares.

Para garantir o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para o aluno, o documento apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas durante todo o período da educação básica em todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, a BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

As práticas de linguagem no ensino de língua portuguesa defendida na BNCC (2017) partem dos princípios e pressupostos que consideram os eixos de integração da leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. Portanto, a esse respeito, o documento orienta que tais práticas de linguagens, precisam estar associadas ao uso e à reflexão da língua nas mais diversas situações de comunicação no meio social considerando as necessidades exigidas pela sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, a BNCC organiza o ensino de língua portuguesa de forma que as práticas de linguagem sejam desenvolvidas visando a articulação entre os diversos campos de atuação.

Nesse contexto, o documento apresenta quatro campos de atuação para os anos finais do Ensino Fundamental, são eles: campo artístico-literário, campos das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico midiático e campo de atuação da vida pública. Segundo o documento, os campos de atuação funcionam como elementos organizadores do currículo, através dos quais as práticas de linguagem são realizadas.

Com relação ao eixo da leitura, o documento propõe um trabalho de forma contextualizada “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” incluindo os digitais (BRASIL, 2017, p. 73). Isso significa a necessidade de novas habilidades para que o aluno possa lidar com essas práticas nas mais diversas situações de comunicação.

Ainda com relação ao eixo da leitura, o documento recomenda que as atividades sejam desenvolvidas por meio da interação entre os diferentes textos e o leitor de forma contextualizada com a realidade dos sujeitos. Segundo o documento, é fundamental que as práticas leitoras estejam em total coerência com as vivências de cada sujeito, pois o conhecimento de mundo torna essas práticas significativas não só nas aprendizagens escolares, mas em todas as esferas da vida do estudante, seja na vida pública, no desenvolvimento de projetos pessoais e em muitas outras possibilidades que contribuam para formação de sujeitos críticos e reflexivos por meio do uso significativo da linguagem.

O documento orienta o trabalho da escrita na sala de aula com foco no desenvolvimento contínuo de aprendizagem por meio do uso reflexivo das práticas de linguagem através do eixo de produção textual.

Dessa forma, o trabalho com a escrita requer atividades interacionistas e autorais com objetivos e funcionalidades para as mais variadas situações de comunicação entre os sujeitos visando diferentes produções que possibilitem ao aluno agir de forma crítica e reflexiva por meio do uso da linguagem em práticas de produção textual dentro e fora da escola.



Para cada campo de atuação, as habilidades essenciais são organizadas mediante o objeto de conhecimento e contempla todo o período relacionado aos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Sendo assim, para os eixos de leitura e produção textual, nesses campos, vale destacar que as habilidades propostas viabilizam a construção de aprendizagens e conhecimentos necessários ao longo Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a escola deve preparar o aluno para que ao término do ensino fundamental ele esteja preparado para prosseguir na vida escolar e que seja capaz de construir seu projeto de vida de forma autônoma e responsável. Assim, espera-se que os mesmos sejam protagonistas de seus próprios saberes, sejam críticos, reflexivos e participativos dentro e fora da escola.

### **O que apresenta a proposta pedagógica do projeto “Avança Princesa” 2018/2019**

O governo municipal, através da Secretaria de Educação implantou, em 2018, o projeto de correção de fluxo “Avança Princesa”, com o objetivo de melhorar o fluxo escolar e conter a distorção idade/série de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação aos participantes do projeto na escola pesquisada, foram selecionados 52 alunos das turmas regulares do 6º ao 9º ano que se encontravam com atraso em seu percurso escolar, sendo que apenas 37 deles mantiveram-se até o fim. A maioria era do 6º e 7º anos dos turnos manhã e tarde, com idade entre 14 e 18 anos e com dois anos ou mais de retenção.

Vale mencionar que no resultado do IDEB, para essa modalidade de ensino, segundo informações do INEP, em 2017, a escola apresentou a média de 3,7, não conseguindo atingir a meta projetada de 4.0. Além disso, outro fator preocupante foi a taxa de distorção idade/série que chegou a 37%, o que significa, segundo

informações no site do QEd<sup>2</sup> (2017), que de cada 100 alunos que cursavam a etapa final do Ensino Fundamental, matriculados na escola municipal, aproximadamente, 37 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Com relação à organização da proposta pedagógica para o projeto, a mesma está dividida em três módulos que contemplam as áreas de exatas e humanas. De acordo com a proposta pedagógica, a linguagem oral, leitura, escrita, capacidade de fazer cálculo e resolução de problemas são habilidades que devem ser observadas em todas as disciplinas.

Ainda de acordo com o projeto, as disciplinas devem ser trabalhadas utilizando metodologias que estimulem o domínio pessoal, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistemático, cujo objetivo é permitir que os alunos sejam capazes de aprender a partir da interação com o outro e, assim, alcançar objetivos de aprendizagem significativa.

Essas estratégias são alicerçadas seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular que preconiza uma aprendizagem contextualizada levando em consideração o conhecimento e a realidade do aluno, de forma que possa atender às necessidades e anseios dos jovens no processo de escolarização.

Contudo, o que é apresentado na proposta nem sempre é possível realizar na prática da sala de aula, seja por problemas estruturais (salas superlotadas) ou pedagógicos (formação específica para os professores que lecionam no projeto, materiais didáticos). Apesar da proposta estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, o processo de efetivação dessa proposta no cotidiano escolar sempre é muito limitado.

Ainda com relação à proposta curricular do projeto são apresentadas algumas habilidades que são requeridas aos

---

<sup>2</sup> É um portal aberto e gratuito desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Disponível online em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/4632-princesa-isabel/distorcao-idade-serie->>. Acesso em 20 de jan. 2021.

estudantes, participantes da turma, em todo o processo de ensino envolvendo todas as disciplinas. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, espera-se que o aluno tenha domínio da leitura e da escrita. Para isso, faz-se necessário envolvê-lo em exercício contínuo de expressão oral e escrita, além de incentivar o hábito de leitura dentro e fora da escola.

As habilidades referentes à Língua Portuguesa, considerando o eixo da leitura e da escrita, devem ser preconizadas de acordo com o documento de orientação curricular, que relaciona a seleção de habilidades “com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (BRASIL, 2017, p. 137).

Logo, faz-se necessário que o ensino da Língua Portuguesa seja planejado mediante os objetos de conhecimentos a serem contemplados em cada campo de atuação, para que se tenha uma maior proximidade dos gêneros textuais e conseqüentemente possam ser trabalhados os eixos linguísticos.

Essa forma de organizar o currículo é orientada, também, por Sampaio (2000), quando ressalta que os conteúdos para turmas de aceleração devem ser escolhidos “por sua centralidade na proposta escolhida para atender a esses alunos e alavancar seu aproveitamento escolar” (SAMPAIO, 2000, p. 66). Isso implica estratégias e metodologias a serem trabalhadas de forma contextualizada “[...] e que façam nexos com a cultura e o repertório dos alunos, possibilitando que se interessem e desejem aprender” (SAMPAIO, 2000, p. 70).

Quanto aos eixos selecionados, a Proposta Pedagógica evidencia o trabalho com temas a respeito das relações interpessoais e interculturais, questão de gênero, trabalho e lazer, saúde, sexualidade e qualidade de vida, entre outros.

## **Percepções da equipe gestora e pedagógica sobre o projeto de correção de fluxo na escola**

Dando continuidade à pesquisa, foram aplicados questionários direcionados para os ex-gestores que fizeram parte da implantação do Projeto “Avança Princesa”, em 2018, os gestores, que fazem parte da administração atual e acompanham o projeto na instituição pesquisada e para a coordenadora pedagógica da escola. Os dados obtidos objetivam entender a percepção dos envolvidos na implantação e execução do Projeto “Avança Princesa” em relação à sua eficácia na resolução do problema de distorção escolar, bem como os desafios para sua implementação na escola.

Como forma de preservar a identidade dos participantes, aqui serão identificados como G1, G2 e G3 para os ex-gestores da escola, G4 e G5 para os gestores atuais da instituição e CP para a coordenadora pedagógica

Seguindo o questionário, buscamos saber como o projeto de correção de fluxo “Avança Princesa” é avaliado pelos sujeitos participantes. Em resposta a essa pergunta, todos os participantes avaliam o projeto como algo positivo e necessário para o enfrentamento do problema de distorção idade/série na escola, reconhecendo a importância dessa iniciativa para a melhoria da qualidade de ensino.

Um dos participantes afirmou ser “um projeto completo e muito importante, pois com a execução desse projeto a escola tem possibilitado a aceleração de estudos de alunos com atraso escolar” (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G4, 2021). Sobre esse aspecto, Setubal (2000) defende a importância da implantação de programas para correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental, pois essa iniciativa aponta para o reconhecimento de que os sistemas de ensino estejam se voltando para combater os problemas do fracasso escolar ocasionados pelas sucessivas repetências, abandono ou ingresso tardio na escola.

Conforme a resposta da gestora G1, o projeto visa a um “planejamento direcionado para o aluno que foca no processo de

ensino-aprendizagem valorizando habilidades básicas para sua formação e elevar o nível da autoestima” (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G1, 2021). Segundo Sampaio (2000, p. 63), um planejamento capaz de recompor o processo de aprendizagem dos alunos é “um instrumento precioso para promover sua autoestima”. Além disso, “instala-se confiança na capacidade de superar problemas escolares” (SAMPAIO, 2000, p. 63).

Diante disso, é importante ter em mente que os alunos selecionados para participarem de turmas de correção de fluxo possuem um histórico escolar de repetências, reprovações e abandono ocasionados por motivos diversos, seja ele social, cultural, familiares e por dificuldades de aprendizagens escolares.

Em outra questão direcionada para os gestores, indagou-se se houve dificuldades na implantação do projeto e como eles lidam com essas dificuldades atualmente. Dentre as dificuldades apontadas pelos participantes, podemos destacar as informadas pelos gestores G1, G2, G3 e G5 quando mencionam, em suas respostas, que projetos como correção de fluxo podem ocasionar mudanças na escola, acarretando assim, uma certa insegurança e resistência por parte dos professores, alunos e familiares em relação à participação no projeto, mas que, com muita conversa e transparência, têm conseguido minimizar.

Para obtermos a opinião dos gestores sobre as dificuldades dos professores e dos alunos em relação ao projeto, perguntamos quais eram as principais dificuldades apresentadas pelos professores e pelos estudantes. Um gestor afirmou que para o professor trata-se de uma “conquista diária para atender as expectativas e manter o aluno na escola. Para os alunos é conseguir conciliar a escola e suas obrigações de aluno muitas vezes com seu trabalho, pois alguns desses alunos já trabalham.” (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G1, 2021).

Essa conquista diária envolve um planejamento que atenda às necessidades do aluno de forma contextualizada. Para Aguiar (2015, p.118), “é preciso conhecer o perfil do aluno, seus hábitos e

suas experiências no cotidiano” e assim construir um projeto de ensino que desperte o interesse em aprender.

A resposta da gestora revela que essa dificuldade enfrentada pelo professor, para que o aluno não desista da escola, remete às respostas dos demais gestores quando mencionam que os problemas são numerosos, podendo destacar a indisciplina, o desinteresse e a baixa estima como sendo os principais inibidores da aprendizagem na sala de aula.

As respostas a essa questão foram as seguintes:

Participação da família, interesse dos alunos, falta de perspectiva de futuro, indisciplina por parte dos alunos. (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G3, 2021).

[...] desassistência familiar, sala de aula com um grande número de alunos, mau comportamento, falta de uma equipe multiprofissional para atender possíveis alunos que apresentam necessidade educacional especial. (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G4, 2021).

Falta de interesse dos alunos e compromisso da família. (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G5, 2021).

Percebemos ainda, que esses relatos confirmam que são muitas as dificuldades enfrentadas tanto pelo discente como pelo professor, e que podem repercutir negativamente no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Notamos ainda, no relato de alguns gestores, que a ausência da família na participação da vida escolar do aluno tem dificultado resultados satisfatórios para a turma.

Sobre esse aspecto, vale mencionar o que é apresentado por Santos (2016, p. 64) sobre a participação da família na escola, que, segundo a pesquisadora, “o envolvimento da família com assuntos escolares costuma ser relegado por não suprir satisfatoriamente os propósitos da escola [...]”. Para a estudiosa, a família

[...] não pode ser considerada a “culpada” pelos fracassos escolares e muito menos representar um padrão de fracasso devido sua renda ou organização familiar, comumente julgadas por visões macrossociológicas que dispensam um olhar aprofundado na dinâmica interna de cada família, nas realidades

que cercam cada estudante independente de suas condições econômicas e sociais (SANTOS, 2016, p. 68).

De acordo com a referida autora, muitas vezes as famílias participam de forma indireta, investindo, pagando a alguém para acompanhar os filhos nas atividades escolares. Depreendemos do relato de G4, que além da falta de assistência da família, os problemas relacionados à estrutura e organização da escola, para receber esses estudantes, são dificuldades que afetam o rendimento do aluno e o trabalho do professor na sala de aula.

Sabemos que a participação dos professores é indispensável na busca de estratégia para manter o estudante na escola. Como já mencionamos, isso inclui conhecer o aluno e suas reais necessidades. Por isso, perguntamos aos gestores o que dizem os professores quanto ao perfil dos alunos que fazem parte do projeto.

Das respostas a essa questão, destacamos os seguintes relatos dos gestores:

Os professores veem os alunos, como aqueles que foram afastados das escolas por questões sociais e econômicas, mas que estão dispostos a atenuar esta deficiência. (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G2, 2021).

Muitos alunos apresentam baixa estima para estudar, alunos com problemas familiares, alunos que têm que trabalhar para ajudar na renda familiar, alunos indisciplinares. (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G3, 2021).

Notamos que existe uma clara relação entre as dificuldades elencadas anteriormente, de adaptação e permanência no projeto, com o perfil dos alunos apresentado pelos professores, segundo o que relatam os gestores.

Sobre essa questão, os gestores relatam que os professores têm conhecimento dos problemas apresentados pelos alunos participantes do Projeto “Avança Princesa”. Dizem não se tratar apenas de problemas de aprendizagem, mas que são recorrentes outros entraves relacionados à família, à economia e ao emocional que dificultam o progresso escolar desses alunos e o trabalho na sala de aula.

Novamente destacamos a importância de uma proposta pedagógica capaz de dar conta de todas essas questões, embora sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, principalmente quando não há acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno e, principalmente, o envolvimento de toda a comunidade escolar. De acordo com o relato da coordenadora pedagógica, essa ausência dos pais configura em umas das dificuldades que estimula o desinteresse do aluno na aprendizagem escolar.

Diante disso, buscamos saber dos gestores como o Projeto “Avança Princesa” tem conseguido atingir seus objetivos no que se refere à correção de fluxo e distorção idade/série na escola em pesquisa. Em resposta a essa pergunta, a gestora G1 afirmou que “o projeto colaborou de forma significativa para o avanço na educação graças a proposta inovadora de ensino” (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G1, 2021).

O objetivo do projeto é “acelerar a aprendizagem” de alunos que estão em situação de defasagem, assim, entendemos, no que concerne à resposta de G1, que a proposta tem correspondido à melhoria na educação da escola. Ainda sobre essa pergunta, G2 responde que os objetivos são alcançados “traçando metas e objetivos bem como sua aplicação, formação para os docentes, avaliação do aluno, avaliando também as suas expectativas” (Excerto dos dados da pesquisa. Participante G2, 2021).

Assim, diante dessa declaração, compreendemos que é necessário dar uma atenção especial à aplicação do projeto, levando em consideração as expectativas dos alunos e o contexto em que estão inseridos. É fundamental o acompanhamento pedagógico em relação ao projeto, incluindo planejamento, estratégias, materiais didáticos e avaliação de aprendizagem do aluno.

Nesse enfoque, indagou-se a coordenadora pedagógica como é realizado o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e se os objetivos propostos têm sido alcançados.

Em resposta, a participante disse que esse acompanhamento é feito através da participação do estudante nas aulas, das devolutivas das atividades e por meio de avaliação. A



coordenadora não especificou como e quando os procedimentos são utilizados para acompanhamento da aprendizagem dos alunos participantes do projeto.

### **Indicativos Finais**

Partindo do questionamento a respeito do que os alunos precisam desenvolver em termos de habilidades em relação a leitura e escrita ao término do Ensino Fundamental, propusemo-nos a investigar o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sobre o ensino da leitura e escrita para os estudantes dos anos finais do Ensino e o que apresenta a proposta pedagógica para turma de correção de fluxo para as séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Princesa Isabel-PB, bem como identificar as impressões sobre o programa segundo a coordenadora pedagógica e gestores da escola que, de forma direta, estão ou estiveram envolvidos com o programa.

Vimos que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia um planejamento capaz de oferecer aprendizagens essenciais para que o aluno possa desenvolver conhecimentos, habilidades e competências ao longo de cada etapa da educação básica.

No que concerne às práticas de leitura e escrita, este documento orienta um planejamento que possa garantir aprendizagem significativa para o aluno, não só nas aprendizagens escolares, mas em todas as esferas da vida do estudante, seja na vida pública, no desenvolvimento de projetos pessoais e em muitas outras possibilidades que contribuam para a formação de sujeitos críticos e reflexivos por meio do uso significativo da linguagem nas mais diversas situações de comunicação.

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica para o projeto de correção de fluxo, não identificamos habilidades específicas para o ensino de leitura e escrita, contudo percebemos que a mesma segue as orientações da BNCC para elaboração de planejamentos e

estratégias de forma contextualizada com a realidade e as necessidades dos alunos.

No que tange à percepção dos gestores e coordenadora pedagógica em relação à importância de um projeto de correção de fluxo ser implantado na escola, percebemos que todos consideram o projeto necessário para o enfrentamento do problema de distorção idade/série. Em suma, percebemos, em alguns relatos, que há uma preocupação em garantir a eficácia do projeto em relação à correção de fluxo e não em garantir aprendizagem significativa para os alunos.

Diante dessas considerações, vale refletir que políticas educacionais precisam ser planejadas mediante a colaboração de toda a comunidade escolar, para que assim se estabeleça objetivos que visem a melhoria da educação e garantam resultados satisfatórios no âmbito escolar.

Corrigir a distorção idade/ série, com garantia de aprendizagem, significativa parece funcionar em um bom planejamento, que inclui pensar o aluno como sujeito em sua totalidade, que tem dificuldades de aprendizagem e que precisa de orientações escolares para conseguir progredir no seu percurso escolar. No entanto, algumas realidades do sistema educacional inibem a realização de um trabalho que seja suficiente para atender as especificidades de problemas educacionais nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista as inúmeras dificuldades de implantação e manutenção frente às necessidades de cada instituição.

Definir o perfil de alunos por habilidades e competências exigidas a partir de conteúdos sistematizados e contextualizados com a realidade dos sujeitos envolve planejamento, reflexão e participação da escola como o todo. Mais que isso, precisa envolver as práticas pedagógicas com a realidade social, econômica e cultural em que está inserida a escola e os sujeitos que a constitui.

No tocante às classes de aceleração, sabemos que os alunos que fazem parte de projetos de correção de fluxo possuem um histórico de consecutivas repetências ou abandono escolar, são desestimulados em relação aos estudos, além de apresentarem

dificuldades de aprendizagens, principalmente em relação à leitura e à escrita, que resulta em baixo desempenho escolar, não só em língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, é preciso metodologias diferenciadas que estimulem no aluno o desejo de aprender.

Todavia, é necessário pensar além de um bom planejamento para que as expectativas em relação à aprendizagem sejam efetivadas na vida do aluno. Tendo em vista que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental são determinantes para a formação do aluno e para atuação na sociedade. Assim, o aluno precisa estar preparado para atuar e se posicionar de forma responsável, crítica e reflexiva a partir de práticas de linguagem contextualizada.

Por fim, os dados dessa pesquisa colaboram para ampliação de estudos futuros que busquem conhecer o perfil de alunos de turmas de aceleração em relação à leitura e à escrita, a partir de investigações mais aprofundadas com as práticas de linguagem na sala de aula e com o cotidiano escolar do estudante.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.

AGUIAR, Silvana Galvão de. **Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: concepção, implementação e impactos**. Recife: O autor, 2015. 149 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

BAZI, G. A. P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. 119 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017.
- LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-57.
- LIMA, S. S. **O programa de correção de fluxo escolar: práticas de formação de professores do projeto avançar**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.
- OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 157 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- PINTO, C. P. M. **Dislexia: a união faz a força**. 231 f. 2015. Dissertação - (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2015.
- PRINCESA ISABEL. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Avança Princesa (2018/2019)**. João Pessoa: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- SAMPAIO, M. M. F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, 2000.
- SANTOS, P. A. S. C. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 349 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.
- SILVA, A.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.
- SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, 2000.
- ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.



## Entendendo as Concepções e Práticas de Leitura a partir das Teorias Linguísticas

Ana Cláudia da Silva Evaristo<sup>1</sup>

Herbertt Neves<sup>2</sup>

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães<sup>3</sup>

### Considerações iniciais

É evidente que a prática de leitura é relevante na vida do aluno, pois ela proporciona condições e estímulos cognitivos tanto para ampliação dos letramentos, como também, do imaginário do discente. A leitura é determinante para a formação de um sujeito reflexivo e crítico e a escola prioriza esse recurso através da criação do hábito de ler em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, a leitura serve como um caminho para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Orlandi (2006) diz que a função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para eles aprenderem

---

<sup>1</sup> A partir da parceria entre o GELP e o GEPL e das ações realizadas pelos dois últimos autores deste texto no GEPL, surgiu a elaboração deste capítulo de livro.

<sup>2</sup> Participou do 1º Ciclo de Palestras do GEPL, com a palestra “Concepções de gramática e suas implicações pedagógicas”. Pelo GEPL, também coordenou um simpósio na XI Semana de Letras da UAST, juntamente com a professora Lílian Melo Guimarães: “Materiais didáticos e documentos oficiais na perspectiva da educação Linguística”. Nesse mesmo evento, ofertou minicurso, juntamente com a professora Jane Beltramini: “Produção textual escrita na escola: entre as orientações curriculares e a proposta didática”.

<sup>3</sup> É pesquisadora do GEPL. Dentre algumas atividades realizadas no grupo de pesquisa, participou do 1º Ciclo de Palestras do GEPL, com a palestra “Estudos críticos do discurso: reflexões a partir dos estudos de Van Dijk”. Coordenou um simpósio na XI Semana de Letras da UAST, juntamente com o professor Herbertt Neves: “Materiais didáticos e documentos oficiais na perspectiva da educação Linguística”. Nesse mesmo evento, ofertou minicurso, juntamente com a professora Clara Catanho: “Estudos Críticos do Discurso e suas contribuições para o ensino”.

de forma consciente e consistente. Isso mostra que a base de ter um ampliamiento dos letramentos através da leitura é eficiente para o crescimento do aluno.

O ato de ler não implica uma limitação de só decodificar as letras que estão juntas, mas se trata de uma operação muito mais complexa que vai desde o estudar a escrita até decifrar e promover a interpretação de um sentido, utilizando de movimentos de análise linguística, semântica, pragmática dentre outros.

Esses movimentos nos são mais claro quando nos apropriamos de discussões realizadas por meio de correntes teóricas da Linguística, através das quais os estudiosos da língua buscam explicar os fenômenos linguísticos. Embora tais correntes se ocupem do mesmo objeto de estudo, a língua, e possuam entre si pontos convergentes, elas apresentam divergências quanto à abordagem dos fenômenos linguísticos. Essas divergências vão influenciar os conceitos, por exemplo de língua, de texto, de leitura e, conseqüentemente, as suas práticas.

Este artigo intenciona, com isso, realizar uma investigação acerca da leitura a partir de três teorias linguísticas: o Estruturalismo, o Funcionalismo e a Linguística Textual. Para isso, após esta breve introdução, apresentamos a seguir as principais características de tais correntes, procurando demonstrar as suas possíveis influências para os conceitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das práticas de leitura.

## **Estruturalismo**

Desde meados do século XX, tem marcante presença no campo da pesquisa na área da linguística as leituras sobre o Estruturalismo, originado por Saussure em 1916, marco da maior obra que já conhecemos: Curso de Linguística Geral. Seus estudos estão presentes nas academias de Letras; praticamente, não existe curso de Letras sem os ensinamentos desse professor. Nessa seção, veremos um pouco dos seus conceitos e como eles são influenciáveis na prática de leitura.

No tocante à discussão sobre língua, Saussure (2002) a considera como um sistema vivo e de natureza concreta.

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2002, p. 17).

Saussure entende a língua como sendo um sistema de valores puros, ou seja, ele descartava toda a possibilidade de que ela pudesse ser uma descrição do mundo, como um fato social, produto da coletividade, que estabelecia valores nesse sistema através da convenção social (RODRIGUES, 2008).

Para melhor esclarecer esse conceito, com base nos estudos de Saussure, Rodrigues (2008, p. 10) diz que “a língua pode ser vista como o domínio das articulações, pois, nela, as ideias fixam-se a sons, formando *articulus*<sup>4</sup>, isto é, os membros da língua”. Isso permite que ela tenha inúmeras combinações e articulações. Desse modo, podemos dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem.

Visto isso, o linguista chama a atenção para o fato de que essas combinações e articulações produzem formas e não substâncias. Partindo disso, Saussure desenvolve dois aspectos relevantes: o aspecto conceitual e o aspecto material. O aspecto conceitual analisa o conceito dos signos que é associado ao significante, não por um processo unitário, isolado, signo por signo, muito pelo contrário, a língua precisa ser considerada por seu todo, para que esse processo de associação seja compreendido. Sobre o aspecto material, Saussure afirma que o importa na palavra não é o som, mas sim as diferenças que permitem distinguir um termo do outro (RODRIGUES, 2008). Em relação a essa questão da diferenciação dos sons, o linguista a explana da seguinte forma:

---

<sup>4</sup> Em latim, significa: membro, parte, subdivisão numa série de coisas.



Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 2002, p. 139-140).

Desse modo, vemos como se constitui o lugar da língua nos fatos da linguagem. Um fator muito importante para ser observado aqui é a reconstituição do circuito da fala, ou seja, o ato de falar supõe pelo menos dois indivíduos para que um circuito seja completo. Por exemplo, o ponto de partida do circuito se inicia no cérebro de um dos indivíduos envolvidos na conversação. A partir do cérebro é criada uma imagem acústica, que é um fenômeno exclusivamente psíquico. Posteriormente, saindo dessa imagem acústica, ela vai para um processo fisiológico, ou seja, o cérebro transmite para os órgãos da fonação um impulso da imagem e depois ondas sonoras as quais saem pela boca de uma pessoa e vão para o ouvido do receptor (SAUSSURE, 2002).

Desse modo, as imagens acústicas seriam impressas na memória, algo que fica marcado, como se fosse um armazenamento da língua para as sequências sonoras. Ou seja, essas imagens ficam gravadas na memória de uma forma visível e depois são externadas através da fala. É como se o falante formasse uma imagem do som do signo em sua memória. Isso nos mostra que existe uma diferença entre língua e fala, e, com isso, elas não podem ser confundidas.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2) o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2002, p. 22).

Todo esse pensamento nos mostra o quão a língua é complexa e o quão conceituá-la é algo que não é tão simples. Todo este conceito de língua vai influenciar nas próprias definições que iremos ter de leitura e de texto e, por conseguinte, nas suas práticas que serão desenvolvidas pelos sujeitos.

A leitura, para tal linha teórica, está atrelada a uma concepção de língua que tem o foco no sujeito. Desse modo, a prática de leitura irá corresponder à atividade de captação de ideias do autor do texto sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Ou seja, o texto é visto como um produto acabado do pensamento do autor e, conseqüentemente, o foco da leitura volta-se para as intenções de quem o escreveu. O leitor, com isso, desempenha um papel passivo no processo, servindo apenas para captar as ideias do autor (KOCH; ELIAS, 2007).

Esta abordagem irá interferir também na ideia de prática de leitura como sendo um processo mediado pela compreensão oral.

[...] o leitor produz sons da fala, no caso da leitura oral, ou movimentos internos substitutivos, no caso da leitura silenciosa, e essa resposta-estímulo é associada ao significado. Neste modelo, o leitor está estritamente preso ao estímulo visual e auditivo para produzir significado, isto significa que a leitura aparece como um processo de decodificação destes estímulos. (MARCAJÁ, 2014, p. 2)

Essa ideia, que insere a leitura num lugar inteiramente ligado à oralidade, pode ser considerada como uma prática a ser exercida pelo leitor a fim de que ele adquira uma boa dicção e velocidade no ato da leitura diante do que está posto. Tudo isso é importante para percebermos como cada perspectiva linguística irá contribuir para averiguarmos os comportamentos distintos que desenvolvemos em relação a uma mesma prática de linguagem, como a leitura.

Vejamos agora alguns pressupostos desenvolvidos pelo Funcionalismo e suas influências para que tenhamos uma nova visão do que vem a ser o exercício de leitura.

## Funcionalismo

Nesta seção, iremos discutir algumas características do funcionalismo e como elas impactam na prática de leitura. O conceito de função trata da importância que tem o desempenho de um elemento estrutural no processo comunicativo (MARTINO, 2015). E esse conceito vai interferir na compreensão que vamos ter da própria teoria linguística, o Funcionalismo, como também acerca do papel da linguagem na sociedade.

O Funcionalismo procura investigar e explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas que envolvem as estruturas linguísticas, como também, os seus contextos específicos de uso. Com base nisso, tal teoria linguística concebe a linguagem como um instrumento de interação social, ou seja, a linguagem vai além da estrutura gramatical, ela vai em busca do contexto discursivo e da motivação para os fatos da língua. (MARTINO, 2015).

Isso permite que a língua passe a ser concebida numa perspectiva de multiplicidade, deixando de lado o caráter imutável e imanentista das abordagens formalistas. Ela não será vista como um sistema autônomo, mas como um recurso que transcende da estrutura gramatical da língua, que nasce da necessidade de interação social entre os membros de uma comunidade, modificando-se continuamente para cumprir novas necessidades comunicativas e estando sujeita às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento. Desse modo, a língua é maleável, sujeita a pressões das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2003).

Consoante com tal ideia, Mello (2005, p. 32) destaca que a língua é considerada como “um sistema estruturado, mas que, por estar inserida no âmbito multifacetado da linguagem, é suscetível a constantes instabilidades e mutabilidades”. Diante disso, ela é tida como ação, que se adequa às necessidades do falante no processo comunicativo.

Outro fator a ser observado em relação ao paradigma funcionalista é a proposta de integração dos componentes de análise. O Funcionalismo leva em consideração a existência de uma sistematicidade entre os domínios funcionais da sintaxe, da semântica e da pragmática. Desse modo, a semântica deve ser vista como instrumental em relação à pragmática, e a sintaxe, como instrumental em relação à semântica (NOGUEIRA, 2005).

Isso permite que se desenvolva a ideia de que as próprias motivações comunicativas da língua explicam os fatos gramaticais.

Considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, implica em reconhecer que a gramática de qualquer língua exibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes. Em outras palavras, as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam) e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada. Nesse sentido, a análise dos processos de variação e mudança linguística constitui uma das áreas de interesse privilegiado da linguística funcional (CUNHA, 2013, p. 164).

Desse modo, o Funcionalismo tem o interesse de investigar o que vai além da estrutura gramatical. Busca-se, com isso, um contexto discursivo para a motivação dos fatos da língua, ou seja, busca-se explicar as regularidades do seu uso interativo. A gramática, desse modo, não considera “apenas a capacidade linguística de produzir e interpretar corretamente as expressões linguísticas em diferentes situações de comunicação, mas [...] a capacidade social, que determina o uso da linguagem em conformidade com o interlocutor, a situação e os objetos comunicativos”. (NOGUEIRA, 2005, p. 223).

Tomando por base tais fundamentos, a leitura se constitui como uma prática que permite a integração de uma multiplicidade de processos que atuam constantemente nas construções de sentidos a respeito do que está sendo lido. Essa multiplicidade de processos envolve o conhecimento prévio do leitor, que se dá em diversos níveis, como: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico é o que abrange desde o conhecimento que o falante e o leitor tenham do vocabulário e de regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O textual abrange o conjunto de conhecimentos textuais que o leitor tem. Ou seja, quanto maior for o contato do leitor a variados tipos de texto, maior será a possibilidade de compreendê-lo, pois esse leitor, conhecendo as estruturas textuais e tipos de discursos, já apresenta expectativas em relação ao texto que procura compreender. O conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, é aquele que o leitor possui por meio de suas experiências e convívio numa sociedade (MELO-GUIMARÃES, 2017).

Vejamos agora alguns pressupostos desenvolvidos pela Linguística textual e suas influências para que tenhamos uma nova visão do que vem a ser o exercício de leitura.

## **Linguística Textual**

Nesta sessão, veremos vários elementos fundamentais que estão envolvidos na Linguística Textual. O primeiro deles refere-se ao conceito de texto. Para tal corrente linguística, ele não se constitui como um aglomerado de frases ou palavras juntas.

O texto consiste em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos princípios de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade. (FÁVERO, 2005, p. 6).

Desse modo, o texto transcende a ideia de se constituir como sendo a união de várias frases. Segundo Medeiros (1996, p. 113), ele é como “[...] um tecido verbal estruturado de tal forma que as ideias formam um todo coeso, uno, coerente”. Ele tem a capacidade da comunicação através de um sistema de signos que traz sentido.

A compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das

possíveis dimensões do ato de compreender, se pensarmos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (KLEIMAN, 2004, p.10).

Visto isso, o texto carrega em si um compilado de significados no desejo de se comunicar e transmitir informações para o seu leitor. As frases que estão envolvidas no texto têm intencionalidade para gerar sentido para quem está lendo.

A produção de um texto exige mais do que a junção aleatória de palavras e frases, é um processo no qual o locutor, no momento em que o produz, deve levar em consideração o fato de que o está escrevendo não para si, mas para outra pessoa: um interlocutor – que necessita fazer uso de processos cognitivos para chegar à compreensão, que deve estar apto a perceber as marcas deixadas pelo autor, no ato de produção. (MARTINO, 2015, p. 67).

Visto isto, outro elemento fundamental desenvolvido por esta corrente linguística corresponde aos elementos relacionados ao processo de produção textual, como por exemplo, a coesão e a coerência. De modo geral, podemos dizer que a coesão se manifesta em nível microtextual, ou seja, ela se refere ao modo como os vocábulos se ligam dentro de uma sequência textual. Já a coerência, em grande parte, manifesta-se em nível macrotextual, que possibilita estabelecer uma forma de unidade ou relação entre os elementos de um texto (MARTINO, 2015). Este autor complementa que:

É importante lembrar que a coesão auxilia no estabelecimento da coerência, embora, às vezes, a coesão nem sempre se manifesta explicitamente através de marcas linguísticas, o que faz concluir que pode haver textos coerentes mesmo que não tenham coesão explícita. É tão importante quanto conhecer os conceitos de coerência e coesão é saber de que maneira esses fenômenos contribuem para tornar um texto inteligível. (MARTINO, 2015, p. 68).

Dessa forma, é nítido ressaltar que a compreensão do texto está diretamente relacionada à coesão e à coerência, pois a coerência é um dos elementos que estabelece uma situação comunicativa; ou seja, a coerência de uma frase ou de um texto não se define só pelo modo dos elementos linguísticos que estão ali

posicionados e que se combinam, ela depende do conhecimento de mundo compartilhado pelos interlocutores, como também, do gênero textual produzido (MARTINO, 2015).

A coerência e a coesão se ligam totalmente a três pontos fundamentais: a leitura, a compreensão e a interpretação. Esses três elementos citados levam a captação de sentidos do texto, que se dá por vários mecanismos para a compreensão do texto, por exemplo: a significação, a seleção lexical, a polissemia, o raciocínio lógico e a relevância textual. (MARTINO, 2015).

O texto, com isso, é considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos ativos, como atores sociais, que no próprio texto se constroem e são responsáveis pelas possibilidades de construções de sentido do texto que leem. A leitura, assim, é tida como uma atividade de produção de sentidos. O leitor atua como um ser participante no processo de construção de significados e sentidos do texto. Ele é um ser ativo e seus conhecimentos prévios vão interferir para o processo de compreensão textual.

Fundamentando-se em tais pressupostos desenvolvidos por essa teoria linguística, temos, com isso, a ideia de que a leitura se constitui como um processo ativo, como um diálogo existente entre o leitor, o autor e vários outros textos. Ler, por fim, é: “[...] dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor” (JURADO, 2003, p. 76).

## **Considerações**

É notório que as diversas correntes teóricas que foram citadas neste artigo têm perspectivas diferentes. Aqui não julgamos o que está possivelmente “certo” ou “errado” em cada teoria linguística, ou se tem uma corrente que é melhor para embasar os estudos da linguagem, pois, consideramos que elas, mesmo sendo distintas, entrelaçam-se de alguma forma. Procuramos, desta forma, apreciar

que todas as teorias desenvolvidas ao longo da história têm a sua relevância para os conceitos e práticas que vão sendo desenvolvidas, como as de leitura.

Pensando desse modo, em relação ao Estruturalismo, fundamentando-nos nas contribuições de Saussure, temos uma influência para que a prática de leitura seja tida como um processo de decodificação, ou seja, o exercício de leitura ancora-se primordialmente nos elementos que estão no próprio texto.

No tocante ao Funcionalismo, vimos que a linguagem é tida como instrumento de interação social, ou seja, ela busca um contexto discursivo para motivar os fatos da língua. Tal corrente procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas das estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso (ARAÚJO; LUNA, 2008). Isso vai influenciar uma prática de leitura que permite a integração de processos envolvidos no conhecimento prévio do leitor – que engloba o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo – o qual será de grande importância para o processo de compreensão leitora.

Já a Linguística Textual, segundo Martino (2015), tenta demonstrar a importância, na análise dos elementos, do reconhecimento de algumas marcas textuais e de conhecimento dos recursos que tornam um texto coeso e coerente, os quais ajudam no entendimento do texto. A prática de leitura, com base em tal perspectiva, é responsável por contribuir para a formação de um leitor crítico e reflexivo. Desse modo, a compreensão do que se está lendo é fundamental para o desenvolvimento desse próprio leitor. Não basta decodificar as palavras, mas sim, realizar a compreensão do todo, ou seja, o leitor, levando em consideração o seu conhecimento de mundo, deve ser capaz de extrair da leitura diferentes acepções ao interpretar o que está escrito. É válido, com isso, o aluno ter noção da estrutura do texto, da sua forma de vinculação, da sua forma de comunicação, dos seus elementos linguísticos, a fim de construir sentido do próprio texto. Isso



permite que seja enfatizada a ideia de que o texto não preexiste à sua leitura.

Ter uma noção acerca do que cada teoria linguística percorrida neste trabalho trata é de grande importância, seja para docentes e estudantes de Letras ou quaisquer áreas, uma vez que tais noções ajudam no olhar do leitor, sob pontos de vistas distintos, para o texto, permitindo que a prática de leitura seja mais eficiente e, conseqüentemente, proporcione cada vez mais benefícios ao leitor.

## Referências

- ARAÚJO, G. M. L. de A.; LUNA, M. J. de M. Produção de texto: uma visão funcionalista. **Revista Investigações**. v.21, n.2, p. 305-325, 2008.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. *et all*. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textual**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- JURADO, S. G. O. G. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARACAJÁ, P. B.; PIRES, T. S. J.; CABRAL, S. A. A. de O.; UCHÔA, S. A. de O.; DANTAS, M. L. Processos de leitura, concepções e tendências para o ensino. **Revista Verde**, (Pombal – PB – Brasil), v 9, n 5, 2014.
- MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17-28.

MARTINO, A. A linguística textual na prática de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa. **Verbum**, n. 8, p. 65-79, mai. 2015.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELLO, F. R. de. **O uso produtivo do pronome 'se' reflexivo na fala de João Pessoa: uma abordagem funcionalista.** 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística), *Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2005

MELO-GUIMARÃES, L. N. T. de. **Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa.** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2017. (Tese de Doutorado).

NOGUEIRA, M. T. Breve relato de pesquisas do grupo de estudos em funcionalismo. **Leitura – Funcionalismos**, n. 35, p. 221-240, jan/jun. 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 7ª ed. Cortez, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, R. da S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**. Edição especial n.2, p.1-25, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.



## **A abordagem da gramática em livro didático de português<sup>1</sup>**

Dayana Paula Nogueira Leite  
Maria de Fátima Silva dos Santos  
Maria do Socorro Oliveira

### **Indicativos iniciais**

Neste texto, abordamos o modo como acontece o ensino da gramática em livros didáticos de português. Para atender a esse interesse, fizemos um estudo em dois eixos: 1) o que se tem dito a respeito do ensino de língua portuguesa, no contexto escolar e, 2) como acontece a abordagem dos conteúdos gramaticais em livros didáticos de português. Para o primeiro, fizemos uma pesquisa bibliográfica, observando o estado da arte sobre a temática abordada e, para o segundo, fizemos uma pesquisa documental, em que se analisou um livro didático de língua portuguesa, volume do 6º ano, aprovado no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Considerando os desdobramentos propostos ao ensino de português no contexto da sala de aula, assim como o foco do nosso interesse em compreender a abordagem gramatical no livro didático, formulamos o seguinte questionamento: Como acontece a abordagem dos conteúdos gramaticais em livros didáticos de língua portuguesa?

A partir deste questionamento, delineamos os seguintes objetivos: a) analisar o modo como acontece o ensino de gramática no livro didático; b) descrever as atividades propostas para a abordagem de conteúdos gramaticais no livro didático selecionado para análise.

Para fundamentar a análise, buscamos respaldo principalmente em Neves (2004), que aborda o ensino de gramática

---

<sup>1</sup> Este texto é fruto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL/UFRPE-UAST).

no contexto escolar, e nos documentos oficiais que tratam do ensino de língua portuguesa, incluindo a abordagem de conteúdos de gramática e de análise linguística, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

A escrita deste trabalho encontra-se organizada da seguinte forma: iniciamos com a abordagem do ensino de língua portuguesa no contexto escolar, com destaque para o ensino da gramática, com vista ao desenvolvimento da competência textual e discursiva do aluno. Por último, apresentamos os resultados da análise, seguidos das conclusões e das referências bibliográficas.

## **O Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Escolar**

Quando falamos no ensino da Língua Portuguesa, logo se pensa no ensino da gramática tradicional. Acredita-se que conhecer a gramática é o suficiente para saber o português. De acordo com os PCN (1998), a linguagem é uma forma de ação interindividual que orienta para uma finalidade específica; isto é, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1998). Tratar desse ensino é pensar também em seu contexto de uso, tendo em vista que

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998).

Logo, de acordo com esse documento, a linguagem deve ser tomada como atividade discursiva, o texto como unidade básica de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

Nessa concepção, “[...] a língua é vista como interação humana e dela provém a possibilidade de o sujeito executar ações, comunicar-se, fazer-se entender, agir sobre o outro a quem se dirige, enfim, realizar-se com e pela linguagem” (BERTO, 2020, p. 41). Conforme visto, a língua não serve apenas aos propósitos da expressão ou da comunicação, muito mais que isso, possibilita a interação entre os participantes da situação comunicativa, nas diferentes práticas sociais de que tomam parte.

Assim, as atividades curriculares em língua portuguesa devem corresponder às atividades discursivas que envolvam práticas constantes de escuta e leitura de textos, aliados à produção de textos, sejam eles orais ou escritos. Tais práticas devem permitir a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Importante ressaltar que, embora o ensino de português se encontre integrado ao ensino da leitura, da escuta e da produção de textos, geralmente ele tende a se organizar com base nos conteúdos gramaticais. Isto significa que, na aula de língua portuguesa, há uma concentração bastante significativa no uso da metalinguagem no ensino de gramática normativa. Ou seja, a maior parte do tempo das aulas de português é gasta no aprendizado e na utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, os professores insistem na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: estudo de classes de palavras e suas flexões, análise sintática, formação de palavras, regras de concordância, bem como regras de pontuação e concordância, dentre outras (TRAVAGLIA, 2000).

Ainda com relação aos conhecimentos de língua portuguesa, os PCN apresentam, como fundamental, uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade, propondo ao professor organizar um trabalho didático de análise linguística que tenha como principal objetivo melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação nas diferentes modalidades, na oral e na escrita. Comunicação, segundo os Parâmetros, deve ser

entendida como um processo de construção de significados em que os sujeitos interagem socialmente por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, o documento espera que o aluno amplie o “[...] domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social” (BRASIL, 1998, p. 32) e faça uso dos “[...] conhecimentos adquiridos por meio da prática da análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.” (BRASIL, 1998, p. 33).

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2018) apresenta uma concepção de linguagem dialógica e interativa que trata do texto como um todo.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Na BNCC, o eixo Análise Linguística é tomado como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. Isso significa dizer que conhecimentos linguísticos e gramaticais estão a serviço da oralidade, da leitura e da escrita. O aprendizado dos recursos linguísticos deverá ocorrer, portanto, de modo contextualizado, a partir dos textos utilizados para o trabalho com a leitura e a escrita.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 78).

Desse modo, acreditamos ser necessário um novo direcionamento para o ensino de língua materna na escola, o qual vá além do embasamento único e exclusivo da sistematização gramatical, que parece não ter sido eficaz para desenvolver a capacidade de compreensão e de interpretação do aluno. Ao contrário, tem gerado um afastamento entre a realidade da língua falada, a utilizada no cotidiano, e a preconizada nos bancos escolares.

Ao tratar de diferentes abordagens sobre o ensino de língua portuguesa, Barbosa da Silva e Santos (2020, p. 73) acreditam que “[...] há uma concordância entre professores e pesquisadores que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deve ser ampliar a competência comunicativa dos alunos”. Para tanto, segundo as autoras, é necessário que se amplie a competência gramatical ou linguística e a textual.

Entendemos, portanto, que a competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, que são consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias típicas da língua em questão. Já a competência textual é a habilidade de, em situações de interação comunicativa, compreender e produzir bons textos utilizando-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa (BARBOSA DA SILVA; SANTOS, 2020, p. 73).

Devido a essas consequências, atualmente, as atividades de leitura e de produção de textos vêm ocorrendo com mais frequência nas aulas de português. Mesmo assim, percebemos que muitos professores não tenham ainda, em sua prática, dado a devida ênfase a tais atividades, o que não podemos deixar ocorrer, uma vez que estas são imprescindíveis quando se trata de ensino de línguas, em particular aqui, de língua portuguesa.

Por outro lado, com relação ao ensino da gramática, o que se verifica é que existem algumas discordâncias. Conforme Barbosa da Silva e Santos (2020, p. 73), estas discrepâncias “[...] ocorrem porque temos alguns professores, principalmente na educação básica, que insistem e até mesmo defendem o seu ensino sistemático”. Outros professores, por sua vez, deixam de lado, num



primeiro momento, o ensino de gramática em suas aulas e passam a trabalhar numa perspectiva textual, mas o que se constata, como se verá mais adiante em nossas análises, é que o texto quase sempre é usado como “pretexto” para o estudo de estruturas gramaticais.

## A Abordagem da Gramática no Livro Didático

Com a finalidade de compreendermos a abordagem da gramática no livro didático, selecionamos o livro didático **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa** (volume do 6º ano), de Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela Editora FTD, no ano de 2018.

A proposta de ensino apresentada no livro encontra-se organizada em quatro unidades temáticas, distribuídas em oito capítulos, conforme descritos no quadro, a seguir:

**Quadro 1** - descrição das unidades temáticas e capítulos do livro didático

UNIDADE 1: SER E DESCOBRIR-SE	Capítulo 1: Quem é você? Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta?
UNIDADE 2: SER E CONVIVER	Capítulo 3: Da escola que temos à escola que queremos Capítulo 4: Nossos relacionamentos
UNIDADE 3: Conviver em sociedade	Capítulo 5: Construindo um mundo melhor Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável
UNIDADE 4: SER E CONVIVER	Capítulo 7: Histórias que o povo conta Capítulo 8: Diversidade cultural

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022).

Na abertura de cada unidade, tem-se a apresentação dos conteúdos que serão trabalhados no capítulo. Cada capítulo, por sua vez, inicia com a seção “Para começo de conversa”, que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado no capítulo.

A seção “Prática de leitura” apresenta a leitura de textos verbais e não verbais para desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado

na leitura. Na seção, os textos são numerados como Texto 1, Texto 2 e assim por diante. Após o texto, é apresentado um box com o nome “Glossário” que apresenta o significado de algumas palavras do texto lido. Esta seção “Prática de Leitura” subdivide-se em três subseções, quais sejam:

- **Conhecendo o autor** que mostra uma pequena biografia do autor do texto explorado na seção “Prática de leitura”.

- **Por dentro do texto** que propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na “Prática de leitura”. Orienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário.

- **Linguagem do texto** que analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.

A seção “Reflexão sobre o uso da língua” privilegia a reflexão sobre os aspectos gramaticais da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais. A subseção “Aplicando conhecimentos” apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo gramatical estudado na seção “Reflexão sobre o uso da língua”.

Para a análise do tratamento da gramática no livro didático, escolhemos o primeiro capítulo do livro, que trata da morfologia, mais especificamente, do trabalho com a classe de palavra substantivo. A análise feita levou em consideração as formas de abordagem do conteúdo gramatical selecionado para análise, os tipos de exercícios e os critérios de definição de categorias usados no livro didático.

Para introduzir o estudo dos substantivos, são apresentados na seção “Prática de leitura” dois textos, a saber, o “Texto 1 – Tela” de Velázquez (2000) e o “Texto 2 – O menino no espelho” de Fernando Sabino, seguidos de questões interpretativas desses textos.

Mais adiante, na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, é introduzido o estudo dos substantivos, a partir da leitura de um

fragmento de texto retirado do Texto 2, “O menino no espelho”, seguida de questões de identificação de palavras no texto que servirão para a definição do conceito de **substantivos**. Observe-se:

1. Leia o texto a seguir, extraído do texto “O menino no espelho”.

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.

Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda.

Que partes do corpo do menino são citadas nesses parágrafos?

a) Essas palavras que você encontrou dão nome a algo que existe no mundo real, por isso, podemos afirmar que são **substantivos**. Releia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino.

b) Por que esses substantivos que nomeiam partes do corpo do menino são importantes para a construção dos sentidos do texto? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).

Verifica-se que a questão (b) apresenta reflexões sobre o uso dos substantivos para a construção dos sentidos pretendidos no texto, em que se observa uma abordagem gramatical reflexiva, com destaque para a função semântica dos substantivos.

Após esta parte introdutória, o LD apresenta uma definição para substantivos. Veja-se:

Substantivos é a palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros sentimentos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Observa-se que o LD apresenta a definição de substantivos a partir de critérios semânticos e textual, visto que, além de denominar (critério semântico), o substantivo também referencia (critério textual), função pela qual um signo linguístico se refere às coisas, que podem ser entendidas, nesta definição apresentada no LD, como qualquer entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário (*sensações, sentimentos, objetos e ações*, entre outros sentimentos), ou seja, faz referência aos objetos do discurso.

Em seguida, o LD apresenta a classificação dos substantivos próprios e comuns, seguida de questões para classificar os substantivos localizados no fragmento do trecho extraído do “Texto 2, O menino no espelho” como substantivos próprios ou comuns, conforme se observa a seguir:

### Substantivos comum e próprio

Os substantivos podem ser classificados em **comum** ou **próprio**. Observe o quadro a seguir.

**Substantivos comuns:** nomeiam seres e outros elementos de um mesmo grupo de modo genérico, sem particularizar ou especificar. Exemplos: *pais, menino, saudade*.

**Substantivos próprios:** nomeiam um ser específico, destacando-o dentro de determinado grupo, e são sempre escritos com letra inicial maiúscula. Exemplos: *Brasil, Maria, Ceará*.

1. Recorrendo a esses conceitos, os substantivos que você localizou na atividade anterior podem ser classificados como comuns ou próprios? Justifique sua resposta.  
*São substantivos comuns, pois compõem um mesmo grupo: o grupo de partes do corpo.*
2. Quais substantivos próprios que dão nome a pessoas são encontrados no texto?  
*Fernando e Odnanref.*
3. Qual é a importância do uso desses substantivos próprios nesse texto? ←

**Fonte:** Oliveira e Araújo (2018, p. 21).

Nas questões 1 e 2, a preocupação do LD é de identificação e classificação dos substantivos presentes no texto. Na questão 3, o LD questiona a importância do uso dos substantivos próprios na construção do texto, que é a de especificar quem participa da história.

Dando continuidade à abordagem do estudo dessa classe de palavras, o LD apresenta mais um fragmento de texto, conforme exemplificado abaixo. Observe-se:

Um **calafrio** me corre pela espinha, arrepiando a pele: há alguém vivo dentro do espelho! Um outro eu, o meu duplo, realmente existe! Não é **imaginação**, pois ele ainda está sorrindo, e sinto o contato de sua mão na minha, seus dedos aos poucos entrelaçarem os meus.

**Fonte:** Oliveira e Araújo (2018, p. 21).

A este fragmento de texto, segue-se o seguinte questionamento:

“As palavras em destaque nesse trecho são substantivos? Por quê?”

Observa-se que este questionamento tem a intenção de verificar se os alunos compreenderam a função dos substantivos – neste exemplo apresentado, nomear uma sensação (*calafrios*) e nomear o ato de imaginar (*imaginação*) –, já que o “Por quê?”, no final da pergunta, exige do aluno uma explicação para as palavras *calafrios* e *imaginação* serem substantivos.

Na imagem abaixo, visualizamos o desdobramento da abordagem gramatical proposta no LD sobre os substantivos, destacando agora os **substantivos abstratos** e **concretos**. Observe-se:

Para você, as palavras em destaque no trecho da atividade anterior são **substantivos abstratos** ou **concretos**? Leia:

**Substantivo abstrato:** dá nome a qualidades, ações, sentimentos e sensações, ou seja, não possui existência própria, precisando de outro ser para existir. Exemplos: *abandono, amizade, confiança, alegria*.

**Substantivo concreto:** indica seres que não dependem de outros para existir, ou seja, possuem existência própria, como objetos, pessoas, animais, vegetais, minerais etc. Exemplos: *menino, espelho, mão*.

**Fonte:** Oliveira e Araújo (2018, p. 21).

Nas atividades 2 e 3 que se seguem, a preocupação continua sendo apenas em classificar o substantivo e em localizá-lo em frases:

2. De acordo com essa classificação, *calafrio* e *imaginação* são substantivos concretos ou abstratos? Justifique sua resposta.
3. Localize, nas frases a seguir, retiradas do texto, mais dois exemplos de substantivos abstratos.
  - a) Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar.
  - b) Ninguém poderia desconfiar de nossa existência dupla, pois com isso se acabaria o encanto, significando o seu imediato regresso, para todo o sempre, ao interior do espelho. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22).

Com relação às atividades propostas em 2 e 3, o Manual do professor (MP) orienta que, caso os alunos não consigam fazer a distinção entre substantivos concretos e abstratos, o professor pode comentar que os substantivos abstratos dão nomes às ações, como *sensação* (ação de sentir). A partir desse exemplo, o professor poderá pedir-lhes que respondam, seguindo o exemplo, a que

ações os substantivos *existência*, *regresso* e *encanto* se referem (ações de existir, regressar e encantar, respectivamente).

Após esta abordagem inicial dos substantivos, o LD passa a explorar com base em critérios morfológicos, as subclassificações dos substantivos, subdividindo-os em simples ou compostos e primitivos ou derivados. Observem-se as ocorrências reproduzidas a seguir:

#### Processos de formação de substantivos

Em português, há dois processos muito comuns de formação de palavras: **derivação** e **composição**.

**Derivação:** como o nome já indica, de uma palavra já existente cria-se outra (derivada), acrescentando-se alguns elementos no início ou no final dessa palavra. Esses elementos são chamados **afixos**.

Observe, por exemplo, a palavra destacada na frase a seguir, retirada do texto “O menino no espelho”

Ninguém poderia desconfiar de nossa **existência** dupla.

A palavra *existência* deriva do verbo *existir*: *existir* + *ência* (afixo).

**Composição:** quando uma palavra é composta por duas ou mais palavras já existentes.

Veja alguns exemplos de palavras formadas por composição:

couve-flor = couve + flor      girassol = gira + sol

A **derivação** e a **composição** são processos muito utilizados na língua portuguesa para a formação dos substantivos, que podem ser classificados em **simples** ou **compostos** e **primitivos** ou **derivados**.

**Fonte:** Oliveira e Araújo, 2018, p. 22.

Com relação às habilidades descritas na BNCC para o eixo Análise linguística, observa-se, na abordagem deste conteúdo, **Processos de formação de substantivos**, o desenvolvimento da habilidade EF67LP35 “Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. ” (BRASIL, 2018, p. 169). Ressaltamos que esta habilidade, se bem trabalhada, possibilita a compreensão dos diferentes processos morfológicos e semânticos de formação das palavras. O foco está na distinção entre mecanismos de derivação e de composição, necessária a qualquer

estudo e/ou análise do léxico. Pressupõe conhecimentos prévios relativos às classes de palavras e às categorias gramaticais a que elas se associam.

Convém que o desenvolvimento desta habilidade venha sempre associado a práticas de leitura, produção ou oralidade, de forma que o aluno possa observar esses processos em ação e refletir sobre como são produtivos e criativos. Portanto, a apropriação desses mecanismos pelo aluno é o seu foco, e não a memorização da terminologia gramatical correspondente. No entanto, nas atividades observadas no LD, essa habilidade não foi desenvolvida de forma satisfatória, visto que o foco se limita a descrever os processos de formação do substantivo, apenas.

Após a apresentação dos processos de formação dos substantivos, o LD apresenta as seguintes definições para **substantivos simples e composto, primitivo e derivado**:

Substantivo simples: formado por apenas uma palavra.

Exemplos: couve, chuva.

Substantivo composto: formado por duas ou mais palavras.

Exemplos: couve-flor, guarda-chuva.

Substantivo primitivo: palavra que dá origem a outra (s).

Exemplos: jardim, cavalo, jornal.

Substantivo derivado: formado a partir de outras palavras. Ele deriva da palavra primitiva. Exemplos: jardineira, cavaleiro, jornalista.

(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22-23).

Como visto, o LD apresenta a classificação mais pormenorizada dos substantivos, iniciando pelo critério morfológico ou formal. Podemos afirmar que o LD trabalha com a terminologia tradicional, classificando estrutural e formalmente essa categoria em substantivos simples, compostos, primitivos e derivados.

A esta apresentação tradicional da subclassificação dos substantivos com base em critérios morfológicos, o LD propõe a atividade reproduzida a seguir:

1. Releia mais um trecho do texto “O menino no espelho”.

O escudo da escola, por exemplo, que eu trazia colado no bolsinho esquerdo do uniforme, na blusa dele era no direito.

- a) Localize um exemplo de substantivo derivado. *Bolsinho.*
- b) Esse substantivo é formado a partir de qual palavra? *É derivado de bolso.*
- c) Identifique, no trecho acima, substantivos que podem originar outros. Relacione ao lado de cada um o substantivo derivado correspondente. *Escudo – escuderia / escola – escolar / blusa – blusão.*

**Fonte:** Oliveira e Araújo (2018, p. 23).

Conforme constatado nos exemplos apresentados até aqui, o LD faz uso de um texto introdutório, o que, num primeiro momento, leva-nos a crer que o texto foi utilizado como pretexto para se estudar gramática, para realizar atividades de identificação e classificação da classe de palavra em estudo.

Ao ser utilizada a nomenclatura oficial (como “substantivo”, “substantivo simples”, “substantivo composto”, “substantivo primitivo”, “substantivo derivado”), deve-se ter consciência de que a função dessa prática é facilitar a tematização dos conceitos mais complexos de análise linguística, que supõe a identificação dos elementos mórficos para melhor compreender os fenômenos estudados. Portanto, o uso da nomenclatura da gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada metalinguística) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situação de produção.

Mais adiante, o LD apresenta, na seção **Prática de Leitura**, o “Texto 3 – Autobiografia” (p. 25-26) fragmento extraído do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai, no qual a jovem conta fatos reais que aconteceram em sua vida. A esse texto seguem-se várias questões de compreensão e interpretação do texto (páginas 26 a 29).

Após a leitura e interpretação do Texto 3, o LD retoma o estudo gramatical com a abordagem da flexão do substantivo (gênero,



número e grau). Para tanto, o LD explora os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o uso de substantivos para aprofundar o assunto, conforme observado no fragmento a seguir:

“Você viu anteriormente o que são substantivos. Agora vai estudar como eles se flexionam. Os substantivos sofrem flexão de **gênero, número e grau**.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 29).

Logo em seguida propõe:

1. Releia o primeiro parágrafo do texto "Nasce uma menina", observando as palavras em destaque.

No dia em que nasci, as **pessoas** da nossa aldeia tiveram pena de minha **mãe**, e ninguém deu os parabéns a meu **pai**. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal auspicioso. Meu **pai** não tinha dinheiro para o hospital ou para uma **parteira**; então uma **vizinha** ajudou minha **mãe**. O primeiro **bebê** de meus **pais** foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci **menina** num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um **filho**, ao passo que as **filhas** são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

- a) Transcreva do texto acima um exemplo de substantivo que apresente uma forma para o masculino e outra para o feminino. *Pai/ mãe*
- b) Transcreva um exemplo de substantivo masculino que, para ser flexionado no feminino, altere sua terminação **-o** para **-a**. *Filho/ filha*
- c) Transcreva um substantivo masculino que nomeie um ser tanto do sexo masculino como do sexo feminino. *Bebê, pessoas.*

**Fonte:** Oliveira e Araújo (2018, p. 30).

Observamos mais uma vez, nesses exercícios, que a única preocupação do LD é com a identificação dos substantivos. Dessa forma, percebemos, mais uma vez que, ao fazer uso do texto, seu objetivo parece ser o de usá-lo como pretexto para se ensinar gramática, o que se traduz em uma prática bastante usual, em que “partir do texto” nada mais é do que “retirar do texto” palavras e frases para análise e exemplificação de categorias gramaticais. Observe-se este outro fragmento retirado do LD:

Os substantivos variam em **gênero**, podendo ser **masculinos** ou **femininos**. Exemplo:

o <b>filho</b>	a <b>filha</b>
↓	↓
substantivo masculino	substantivo feminino

Há também os substantivos que, embora possuam apenas o gênero masculino ou feminino, nomeiam seres que podem ser tanto do sexo masculino como do feminino. Exemplo:

o **bebê**

O gênero de um substantivo não está relacionado apenas aos seres vivos, pois não está associado somente ao sexo masculino ou feminino. Observe:

aldeia, estrela, madrugada	→ substantivos femininos
sinal, hospital, papel	→ substantivos masculinos

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 30).

Para iniciar a abordagem da flexão de número, o LD sugere a seguinte atividade:

#### Flexão de número

1. Os parágrafos a seguir foram extraídos do texto "Nasce uma menina". Passe o trecho em destaque para o plural, fazendo as adaptações necessárias.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. [...]  
Muitas escolas de meninas no Afeganistão têm o nome dela. **Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome.** "É um nome triste", disse. "Significa luto, sofrimento."

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 30).

Nessa atividade do LD, em que se aborda a flexão dos substantivos, é trabalhada a habilidade EF06LP04, que tem como foco "Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo" (BRASIL, 2018, p. 169). O desenvolvimento dessa habilidade demanda propostas em que o aluno possa: a) reconhecer o funcionamento das flexões e sua relevância para as concordâncias verbal e nominal e b) conhecer as funções de cada classe de palavra na construção de diferentes tipos de texto.

Nos exercícios 1 e 2 reproduzidos a seguir, o LD propõe atividades que levam o aluno a refletir sobre o uso da língua. Observem-se:

1. Se os substantivos *avô* e *pai* estivessem no diminutivo (**avozinho** e **paizinho**), isso alteraria o sentido da frase?
2. Os substantivos usados no grau diminutivo podem expressar várias ideias, além de tamanho, dependendo da intenção comunicativa de quem os emprega no texto. Leia as frases abaixo e observe as palavras que estão destacadas nos parênteses. Que sentido o uso dessas palavras no diminutivo poderia adquirir em determinados contextos, além de expressar tamanho?
  - a) “Li que quase metade das crianças (**criancinhas**) continuam fora da escola na província.”
  - b) A estudante mora com a mãe (**mãezinha**) no reino Unido.
  - c) A notícia foi divulgada por um jornal (**jornalzinho**).

(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 32).

Atividades desse tipo (exercícios 1 e 2) em que os efeitos de sentidos são focalizados, desenvolvem, no aluno, a capacidade de compreensão e expressão. Esses processos não se limitam a uma gramática normativa, mas levam o aluno a pensar sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, faz com que ele reflita na razão de se usar determinado recurso, em determinada situação, para produzir determinado efeito de sentido.

### **Indicativos Finais**

As regras gramaticais, bem como o estudo dos elementos mórficos e sintáticos, fazem parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos precisam dominar, pois contribuem para desenvolver o raciocínio para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo mais consciente e intencional da língua em suas produções. Mas isso só será possível se os conceitos forem trabalhados adequadamente, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam socialmente.

Acreditamos que o objetivo deste estudo foi alcançado. Tínhamos o objetivo de analisar o modo como os conteúdos de

gramática são abordados no livro didático de português. Para tanto, selecionamos um tópico de gramática (a classe dos substantivos) no livro **Tecendo Linguagens: língua portuguesa**, volume do 6º ano.

Na abordagem da classe de palavra substantivo, percebemos que o LD, a partir de atividades de reflexão sobre o uso da língua, propôs atividades que permitem ao aluno, com o auxílio do professor (a quem cabe dar outros exemplos retirados do contexto), construir conceitos em relação aos aspectos semânticos e morfológicos dos substantivos, geralmente partindo de um texto.

Na análise realizada, observamos que o LD tanto desenvolve atividades de gramática tradicional, com exercícios de classificação e reconhecimento de classes de palavras, como também desenvolve atividades reflexivas e de usos da língua. Quanto aos critérios de definição dos substantivos, o LD utilizou os critérios funcionais e os morfológicos.

Com relação à abordagem do conteúdo gramatical, verificamos que essa abordagem apresenta geralmente três momentos:

**1. Contextualização:** a partir de um texto, é introduzido o tópico gramatical;

**2. Conceituação e ou definição:** exposição do conteúdo gramatical, com a apresentação do conceito e exemplos de ocorrências;

**3. Aplicação:** proposição de exercícios de aplicação imediata do que foi explicado.

No tocante ao uso do texto, observamos que, em alguns momentos, o mesmo foi utilizado como pretexto para a identificação de palavras relacionadas ao conteúdo gramatical, com vistas ao ensino de uma metalinguagem.

Concluindo, é necessário destacar que todo falante é um grande conhecedor da chamada “gramática natural”. É preciso basear-se nesses conhecimentos, permitindo que se explicitem saberes implícitos dos alunos, contribuindo para sua posterior reelaboração, sobretudo por causa das variadas práticas

linguísticas em que estarão envolvidos nas diversas situações de interação comunicativa, em que o uso e a aplicação dos conhecimentos da gramática normativa fazem-se necessários.

## Referências

- BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros; SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. Texto e gramática: contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa. *In.*: BERTO, Jane Cristina Beltramini; SANTOS, Jailze de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima Silva dos (Orgs.). **Estudos do GEPLÉ: temáticas e perspectivas**. 1ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 71-89.
- BERTO, Jane Cristina Beltramini. Abordagem dialógica da linguagem para o ensino de língua portuguesa: um estudo a partir de conceitos-chave. *In.*: BERTO, Jane Cristina Beltramini; SANTOS, Jailze de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima Silva dos (Orgs.). **Estudos do GEPLÉ: temáticas e perspectivas**. 1ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 31-49.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 6º ano. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

## **Varição Linguística no Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>**

Renata Livia de Araújo Santos  
Vanessa Silva Soares

### **Indicativos Iniciais**

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas, mais precisamente o que pauta as escolas de ensino público, por muito tempo trouxe um viés estruturalista, que vem sendo disseminado desde a primeira escola instaurada no Brasil, comandada por Jesuítas, os quais vieram para esse território no processo de colonização. Esse ensino era baseado apenas em regras gramaticais e estudos estruturalistas e sintáticos da língua, assim se fez o ensino de Língua Portuguesa, que até os dias atuais ainda trazia seu foco voltado em regras que ditam o jeito certo e errado de se falar, desprivilegia a língua em uso e exclui seu lado social, aquele que traz variações linguísticas pelos mais diversos motivos, desconsiderando os contextos de fala e a língua enquanto objeto social.

Este trabalho buscou analisar, a partir de Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2005), além de documentos federais, a exemplo dos PCNs, se os docentes participantes do atual cenário da educação tinham conhecimento do que é a Sociolinguística e qual a importância dela na formação do aluno, como os mesmos reagem quando é empregada uma variante não-padrão pelo discente e se eles acreditam que a prática de respeito as variantes linguísticas podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas

---

<sup>1</sup> Este texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Silva (2019) e da palestra proferida por Santos (2001) “Caminhos sociolinguísticos: sociolinguísticas variacionista e educacional em foco”, durante o I Ciclo de Leituras – módulo II “teóricos/textos fundadores”, do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL) da UAST, realizada no dia 26 de outubro de 2021.

públicas, através de entrevistas escritas feitas com seis professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, a partir de uma abordagem qualitativa, mais precisamente em duas escolas de Serra Talhada – PE.

Em sua estrutura, este texto está dividido da seguinte forma: Primeiramente, em O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, recorreremos à história do ensino de línguas para compreendermos o ensino do Português ao longo da história. Em seguida, em Os PCN's e a variação linguística em sala de aula, procuramos observar a abordagem da variação linguística nesses documentos. Posteriormente, a seção O que é Sociolinguística e como ela contribui para a formação do professor? procura explicitar noções da Sociolinguística e como elas podem contribuir para a formação docente. Por conseguinte, a seção Qual a importância da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa? resalta aspectos dessa vertente da Sociolinguística que são considerados importantes para o ensino do Português. Finalizados os tópicos referentes aos aspectos teóricos da pesquisa, abordamos o passo a passo metodológico do trabalho, em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa qualitativa, realizamos a análise dos dados, e, por fim, finalizamos o presente trabalho apontando algumas considerações finais e expondo as referências que subsidiaram nossa pesquisa.

## **O ensino de língua portuguesa no Brasil**

No Brasil, o primeiro programa de estudos surge com os Jesuítas, membros da Companhia de Jesus, que vieram juntamente com os portugueses no processo de colonização. Os mesmos

[...] estruturava[m] o ensino em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (FÁVERO, 1996, p. 85 *apud* Malfacini, 2015, p. 46).

Nessa época, em que ocorria esse programa de estudos no Brasil com os Jesuítas, a Língua Portuguesa ainda não era um objeto de estudo, conseqüentemente não fazia parte do currículo escolar, tendo esse programa como principal língua, o latim, uma língua clássica. O tupi era visto e estudado apenas como língua de contato entre os portugueses e os nativos.

Posteriormente, por volta do século XVIII, Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido por Marquês de Pombal, iniciou uma Reforma Educacional que fez parte da Reforma Pombalina, a qual modificou vários âmbitos, não somente o educacional, contudo nesse momento iremos nos deter ao que diz respeito à educação. Com essa Reforma, pela primeira vez a Língua Portuguesa foi incluída nos currículos escolares, mas como o português ainda não era constituído enquanto uma área de conhecimento, usava-o apenas como um auxílio para o ensino do Latim, pois esta última ainda tinha o prestígio de ser uma língua clássica, e dessa forma, continuava-se o ensino gramatical e estrutural da mesma.

Alguns anos após a chegada da família real, mais precisamente em 1854, com a implantação da nova reforma de Couto Ferraz, estudos voltados para as línguas vernáculas começaram a fazer parte do currículo e textos literários estrangeiros começaram a ser estudados e aos poucos “os textos estrangeiros passaram a ser substituídos por autores portugueses e brasileiros” (PIMENTEL, 2017, online). Porém, no Colégio Pedro II, o ensino se voltava para a ortografia antes mesmo de se criar o acordo ortográfico e posteriormente “o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório para admissão nas faculdades do Império.” (PIMENTEL, 2017, online).

No século XIX, várias gramáticas da língua portuguesa começaram a ser lançadas e no século XX o latim é retirado do currículo escolar.

Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de



gramática na escola. Nesse momento histórico (1837), também é importante ressaltar a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que instalou e consagrou, durante décadas, o padrão do ensino de língua no Brasil. Significativamente, foram os professores desse colégio os autores dos principais manuais de gramática e retórica usados durante os Séculos XIX e XX (MALFACINI, 2015, p. 47).

A partir dos anos 50, o ensino passa a ser mais democrático, trazendo mudanças no currículo escolar e aumentando as possibilidades de acesso à escola, fazendo com que não apenas os filhos das famílias elitizadas tivessem acesso à educação, mas também os filhos dos trabalhadores. Nesse momento, começa um grande aumento de alunos nas salas de aula e um momento de mudança para o professor, que agora tem um cenário bem mais heterogêneo para lidar e escolarizar. Além disso, com uma demanda maior de alunos, profissionais não qualificados para a área começam a preencher cargos de professores, o que culmina em uso excessivo do livro didático como objeto principal para a elaboração de aulas e de atividades.

Até os anos 70, as aulas de português continuavam a ser voltadas ao estudo da Morfossintaxe, onde até os textos literários eram usados como pretextos para o ensino estrutural da língua. Quando se é decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sua primeira versão em 1961 e a última em 1996, trazem pela primeira vez em um documento federal estudos da linguagem oral e visam a língua enquanto objeto de comunicação, e textos literários começam a ter como acompanhantes nos livros didáticos matérias de jornais e revistas para o desenvolvimento do aluno ligado a questões presentes no cotidiano.

[Nos] anos 70, vemos que o ensino do Português sofreu mais uma radical mudança, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71). [...] a nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente, passando a língua a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o uso (MALFACINI, 2015, p. 49).

Nesse período, vários estudos começam a focar numa educação voltada aos usos da língua, proporcionando aos alunos oportunidade de debates mais livres, mudando a forma tradicional de aprendizado de um vocabulário. Porém, essa nova forma de ensino não foi bem aceita e havia sérias dúvidas sobre seus resultados, o que fez com que em 1980 o Conselho Federal de Educação decidisse voltar com o ensino tradicional para as salas de aula, isso possivelmente ocorreu devido ao fato de as escolas já seguirem esse padrão de ensino estruturalista há muito tempo ou até pela não preparação dos professores para essa nossa forma de ensino.

Ainda nos anos 80, começam a aparecer novas teorias linguísticas como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, que é resultado de um trabalho que vem sendo feito desde 1960 como implementação de várias áreas da Linguística nos cursos de Letras. As mudanças que vieram juntamente com essas novas visões linguísticas na formação dos professores foram inúmeras e consideráveis.

[...] primeiramente a Sociolinguística nos alertou para as diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, e, por conseguinte, diversificada metodologia diante da heterogeneidade de linguística na sala de aula. Em segundo plano, a Linguística, ao desenvolver estudos sobre a descrição do Português escrito e falado, deixou para trás a concepção prescritiva da língua que trazia em si a crença de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita, o que mudou a concepção da natureza e do conteúdo de uma língua para fins didáticos. Em terceiro lugar, a Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfo sintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino [...] o que garantiu, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos mais recentemente (SOARES, 1996 *apud* MALFACINI, 2015, p. 51).

Dessa forma, os novos professores formados dentro dessa nova grade de ensino, agora conhecedores dos novos estudos que circulam a língua em uso, começam a introduzir práticas didáticas diferentes em sala de aula, com maior ênfase à diversidade linguística e novas propostas ao ensino da língua.

Diante desse novo cenário, nos estudos voltados ao ensino efetivo da língua portuguesa, em 1996 é lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases, visando uma educação voltada ao pluralismo cultural e à prática social. Logo em seguida, no ano de 1997, é lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que propõem que as competências básicas estejam relacionadas com os diversos contextos da vida dos alunos e, principalmente, traz uma discussão acerca do uso da linguagem em seus contextos, como veremos a seguir.

### **Os PCN's e a variação linguística em sala de aula**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são orientações feitas pelo governo federal em um documento voltado a educadores das mais diversas áreas do conhecimento. Mas, especificamente neste trabalho, trataremos do tópico voltado ao ensino de Língua Portuguesa.

O documento, já em sua apresentação, inicia com uma afirmação em relação à importância do domínio do aluno diante da língua, seja ela escrita ou falada, em sua totalidade.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Os saberes linguísticos que todos os alunos têm direito a ter acesso não se resumem somente a conteúdos estritamente estruturais, voltados à gramática normativa e sim a língua em sua totalidade, da qual partilha de suas variantes, sejam elas por motivos sociais, culturais, regionais etc., e que por nenhum motivo deve ser desprestigiada ou desconsiderada no ensino, para que o aluno não passe a acreditar que o que ele ou o que as pessoas a sua

volta falarmos estão obrigatoriamente errados e devem ser corrigidos. A fala é espontânea, fluida e se adequa às situações de fala, do qual o aluno deve, ou pelo menos deveria, ter acesso. Além disso, saber que seu conhecimento já adquirido não está errado, mas que com este ele é capaz de aprender muito mais coisas, também a respeito da língua e poder usá-la adequadamente em seus diversos contextos de uso, assim como aponta os PCN's.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar (BRASIL, 1997, p. 22).

Os discursos empregados por nós trazem uma carga histórica imensa, os quais se diferenciam em dados momentos da história, causando alterações na língua conforme o seu uso, pois diferentemente do que Ferdinand de Saussure (2006) privilegiava, a sociedade, agente do uso dessa língua, pode modificá-la e atualizá-la, o que acontece a todo tempo e em cada geração. Afinal “a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1997, p. 25).

O ensino efetivo da língua proporciona ao aluno a criticidade de se impor nas mais diversas situações e ser um agente na sociedade em que vive. O entendimento da sua língua materna, dos seus fenômenos, das suas particularidades, do seu uso e da sua materialização em forma escrita, com acesso aos mais diversos tipos de textos e seus respectivos gêneros, proporciona ao aluno uma nova visão do mundo, dos seus grupos sociais e de todo um contexto histórico e social de construção do que hoje ele reproduz, que não é errado e nem inferior, pode apenas ser inadequado, a depender de cada situação de fala.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p. 25-26).

Os PCN's também trazem a discussão acerca dos grupos dialetais e o preconceito sofrido pelas variantes empregadas em cada uma delas, pois a língua em prestígio ainda é aquela estruturada e empregada conforme as regras da gramática normativa, e ressalta a importância do conhecimento por parte dos alunos a respeito dessas variantes, das quais eles mesmos empregam, como dito anteriormente, de acordo com o grupo social em que fazem parte, por exemplo. Entretanto, é papel da escola e, conseqüentemente do professor, desmistificar a noção de acerto e errado dentro de uma língua, pois essa noção causa prejuízo ao aluno, que se vê incapaz de usar a língua que aprendeu, a qual ele não reconhece como sua, pois difere em vários aspectos da que ele utiliza, fazendo com que, por vezes, essa língua seja tratada como uma outra língua, acreditando que não sabem a sua própria língua nativa, o português.

Existem várias formas de fazer com que esse aluno entenda os diversos contextos em que pode aplicar os seus conhecimentos da língua, como “planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.” (BRASIL, 1997, p. 27), que proporcionem ao aluno momentos de real uso dos mais diversos tipos de variações a qual a língua pode ser empregada, sendo possível assim que o aluno entenda que tão importante quanto as regras gramaticais que normatizam a Língua Portuguesa, assim é a língua que ele aprendeu através do seu uso social, que traz sua carga cultural e histórica e que não pode e não deve ser

desconsiderada e/ou desprestigiada, conforme ainda acontece em algumas salas de aula.

O que prejudica essa compreensão de língua por parte da escola e até mesmo do professor, além de outras questões, são aqueles docentes que não tiveram sua formação voltada aos conhecimentos sociolinguísticos, por vezes por ser uma formação mais antiga da qual não houve reciclagem e/ou atualizações, e suas vertentes acabam por não ter um conhecimento prático de como funcionaria o ensino da língua sem está vinculada às regras pregadas pela gramática normativa. Entretanto, novos profissionais docentes estão sendo formados a cada ano e em seus currículos acadêmicos tiveram a oportunidade de desenvolver um ensino plural, mediante matérias que tratam da importância do respeito à diversidade linguística e a importância do respeito a ela dentro da sala de aula, fazendo com que a cada dia esse cenário do ensino de uma língua estritamente gramatical se transforme e dê lugar a uma sala de aula rica em diversidade e em respeito. E é sobre a importância da Sociolinguística no ensino e sua extrema contribuição na formação ampla e efetiva do docente e posteriormente dos seus alunos que será discutido a seguir.

### **O que é Sociolinguística e como ela contribui para a formação do professor?**

A Sociolinguística é uma área de estudo da Linguística que aborda a língua enquanto objeto social. Ela surge enquanto complemento aos demais estudos que se debruçaram apenas na estrutura interna da língua, como o estruturalismo de Saussure. Então a Sociolinguística traz suas pesquisas tendo como objeto de estudo a língua em uso, em que o social passa a ser levado em consideração.

Muitos foram os estudos feitos acerca da linguagem enquanto um instrumento social e, conseqüentemente, muitos estudiosos já apontavam pesquisas a respeito do tema, como é o caso de William Dwight Whitney, linguista americano que enxergava a língua

enquanto uma instituição social, a qual pertencia a um meio social e não apenas a um indivíduo.

Além de Whitney, outros estudiosos fizeram suas colaborações científicas para o campo da linguagem social, como Antoine Meillet, que foi aluno de Saussure, mas que discordou da forma como este separava os fatos internos e externos da língua, acreditando que, ao contrário, eles caminham lado a lado.

Meillet, em suas discussões, não fez distinção entre língua e fala e preferiu utilizar a terminologia linguagem em suas conceituações. Essa era compreendida como a razão principal de existência do grupo social, como o elemento que tornava possível a socialização (MARRA; MILANI, 2012, p. 70).

Um discípulo de Meillet que teve grande destaque e que continuou com as pesquisas nessa área foi André Martinet, que por sua vez orientou o doutorado de Uriel Weinreich, estudioso esse que foi responsável pela orientação de mestrado e doutorado de William Labov. Este último, por sua vez, trouxe uma grande contribuição para os estudos sociolinguísticos por discordar dos estudos Saussurianos, que privilegiou a língua como estrutura fixa e imutável, conforme já frisamos.

Discordando de maneira em que haja um confronto direto de concepções, Willian Labov difere do pensamento de Saussure, afirmando que a língua é heterogênea e sujeita a mudanças históricas, geográficas e socioculturais. Da maneira em que Labov faz uma interface de língua com cultura, surge a Sociolinguística [...] (JÚNIOR; OLIVEIRA, 2015, p. 30).

Dessa forma, Labov irá direcionar seus estudos para a Teoria da Variação Linguística, que trata da sistematização das mais diversas situações de variação em diferentes comunidades de fala, que é o *locus* do objeto dessa teoria. Analisar essas variações e estudá-las em uso e entender como essas se dão nos mais diversos contextos e, ainda, porque são escolhidas naquela situação de fala são o foco da Sociolinguística Laboviana. Nesse sentido, Labov destaca a interação entre língua e cultura e também frisa a questão das variantes consideradas de prestígio, que são aquelas em que há

um maior uso de regras gramaticais, consideradas “corretas”, chamadas de variantes padrão, e acabam por ter mais prestígio no meio social, e as variantes não-padrão, que por sua vez acabam sendo menos prestigiadas por serem palavras com marca de coloquialismo, atribuída pela gramática normativa como uma forma de “falar incorreta”, desprestigiando as variações encontradas nas situações de fala.

Esse tipo de atitude e/ou forma de pensar, como discutido anteriormente, ainda é muito comum nas escolas, trazendo uma cultura de que o português deve ser falado como nas enciclopédias e dicionários, fazendo com que muitos professores dessa área, principalmente, desconsiderem as variações empregadas no discurso do aluno. O que acontece na verdade é que o aluno traz uma carga cultural, geográfica e social considerável, mas que para ele essa carga passa a ser um discurso feio e errado, do qual o mesmo aprendeu com o professor que deve ser corrigido e falado segundo as regras da norma padrão, fazendo com que a Língua Portuguesa se distancie do aluno, quase se tornando uma segunda língua, a qual ele não usa e, conseqüentemente, por vezes, não tem interesse em aprender.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola - gramática - dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada”, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p. 40).

O papel do professor de Língua Portuguesa, nesse caso, deveria ser o de mediador entre a língua falada e a língua escrita, fazendo o aluno entender que não necessariamente precisa-se falar como escreve e onde se admite que, principalmente na primeira, haverá variações e que não há problema, desde que cada discurso se encaixe nos locais de fala, fazendo com que o aluno saiba que a forma como ele fala não é errada, não é feia e nem sem valor, mas propícia ao



momento e ao local em que está sendo empregada, mostrando a importância que existe não só em dominar as regras da norma padrão e saber empregá-las, seja no discurso oral ou escrito, mas também o valor que existe no discurso que ele construiu com suas vivências, sua vida em sociedade e sua cultura, porque de uma forma ou de outra tudo isso ajuda a fomentar nossos falares ao longo da vida. Professores capazes de entender a importância de respeitar as variações presentes na língua e que empregam esse pensamento em sala de aula formam alunos muito mais ativos nas aulas de Língua Portuguesa, capazes de entender para que servem as regras da norma padrão ensinadas, que muitas vezes se tornam descontextualizadas, e os fazem capazes ainda de empregar os mais diversos discursos às mais diversas situações, fazendo-os mais uma vez entender que não existe certo ou errado, existe apenas o momento mais adequado de fala propício para cada discurso.

É preciso lembrar que a Teoria da Variação Linguística ou Sociolinguística Variacionista não tem pretensões de discutir sobre o sistema educacional, porém, percebeu-se que seus pressupostos podem colaborar com tentativas de melhoras desse sistema, como veremos a seguir.

### **Qual a importância da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa?**

A Sociolinguística Variacionista, como mencionada anteriormente, é um campo da Sociolinguística que estuda a importância dos fenômenos variacionais da língua. Essa vertente da Linguística compreende a língua como variável por ser um objeto de uso social, que se transforma juntamente com a história da humanidade. O conhecimento desse campo de estudo pelos professores de português é de extrema importância para o ensino da língua, uma vez que desmistifica a forma de se falar como “certo” ou “errado” e traz para o aluno um horizonte muito mais completo sobre a forma de estudar e usar a língua em suas diversas

facetas e suas diversas situações de fala, manifestando a língua enquanto um sistema heterogêneo.

Dessa forma, é preciso que nem o professor e nem mesmo a escola desconsidere e/ou desvalorize a variação linguística presente nos discursos dos alunos, para que o aluno possa, a partir do seu discurso, já construído ao longo da vida, constituir e trabalhar novas formas de discursos que serão usadas de acordo com as situações de fala e que podem e devem ser aprendidas na escola, pois a língua é um bem cultural que deve ser respeitada e valorizada, sem estigmatizar ou desvalorizar uma determinada forma de falar.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam a escola falando 'nós cheguem', 'abrido' e 'ele drome', por exemplo, tem que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas tem o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Sendo assim, a variação linguística quando trabalhada em sala de aula traz o respeito e a valorização dos diferentes discursos que expressam diferentes culturas, diferentes histórias e principalmente diferentes contextos sociais, fazendo com que o aluno entenda que sua forma de falar e as regras aprendidas em sala de aula fazem parte de uma mesma língua e que as duas formas são igualmente importantes e construtivas para sua formação, estruturando um interesse em uma língua tão desvalorizada na escola por eles, exatamente por parecer tudo menos a língua que falam. Trazer a realidade do aluno para a sala de aula e aproveitar os saberes que os alunos já possuem facilitam o processo de aprendizagem do aluno e o fazem estar mais próximos

dos mais amplos usos da sua língua materna e propicia uma formação fundamentada e palpável em seu uso social.

Esses são alguns dos pressupostos pensados pela Sociolinguística Educacional, especialmente por Bortoni-Ricardo (2005). Para essa área da Sociolinguística, o papel da escola deve ser o de propiciar ao aluno práticas especializadas da sua vivência, fazendo-os adequar suas várias formas de uso da língua de acordo com os contextos dessas práticas. Portanto, a pedagogia usada nas aulas de língua portuguesa deve ser a Pedagogia da Variação Linguística, que privilegia a abordagem heterogênea da língua e combate o preconceito linguístico.

Por fim, neste trabalho buscamos discutir a importância do respeito à língua em uso por parte dos docentes, língua esta que traz as mais diversas variações e que, por isso, por vezes, acaba sendo estigmatizada. O discente, assim, acaba acreditando que a sua forma de usar a língua não é correta e que, por isso, não faz parte da língua portuguesa, o que pode causar diversos prejuízos para esse aluno, como o de se sentir inferior ou até mesmo incapaz de aprender uma língua tão diferente da sua, causando problemas em um aprendizado que poderia ter sido feito juntamente com o conhecimento prévio da língua que o aluno já tem e já reproduz. Logo, para alcançarmos essa discussão, pretendida neste trabalho, realizamos os passos metodológicos, expostos a seguir.

## **Metodologia**

No presente capítulo, de acordo com nossos objetivos, optamos pelo método qualitativo como recurso para obtenção dos resultados pretendidos a partir da discursão teórica apresentada anteriormente. Para isso, foram feitas entrevistas escritas com seis professores de língua portuguesa de duas escolas públicas da cidade de Serra Talhada. Em cada entrevista havia três perguntas, sendo a primeira: O que é Sociolinguística e qual a importância dela para a formação do aluno?; em que buscava entender se o docente em questão tem conhecimento da área da Sociolinguística e se ele

acredita que essa área pode contribuir para a formação efetiva do aluno. A segunda pergunta da pesquisa foi: Quando um aluno usa uma variante não-padrão, o corrige abruptamente? Por quê?; com a intenção de saber se esse docente corrige seus alunos no momento imediato em que usam uma variante não-padrão ou se prefere não corrigir para não causar constrangimento. E a terceira e última pergunta foi a seguinte: Acredita que a variação linguística pode colaborar no ensino de Língua Portuguesa? Justifique; e mais uma vez tentando instigar o conhecimento prévio que o professor possui sobre a Sociolinguística e como esse conhecimento pode ser produtivo para as aulas de Língua Portuguesa.

As perguntas propostas e as respostas escritas pelos docentes foram descritas fielmente nos quadros que seguem na análise, identificados como Quadro 1, 2 e 3. A seguir, serão apresentados os resultados da análise desses quadros.

### **Análise dos Dados**

Neste tópico, serão esmiuçadas as entrevistas já mencionadas, tendo como propósito trazer visões de professores atuantes do atual cenário da educação no Ensino Fundamental II, para que, diante disso, seja possível debater, apoiado no arcabouço teórico discorrido ao longo deste trabalho, a respeito da variação linguística no ensino do Português. Como dito anteriormente, foram realizadas seis entrevistas escritas<sup>2</sup> com professores da área de Língua Portuguesa de duas escolas públicas de Serra Talhada - PE, como objetivo de buscar entender como os professores, nos dias atuais, veem a variação linguística exercida por seus alunos e se os mesmos entendiam como se dava esse processo e qual a importância dele para a formação do aluno.

A primeira pergunta, identificada no Quadro 01, procurava introduzir o tema da entrevista, buscando entender se o docente

---

<sup>2</sup> Nos quadros 1, 2 e 3 houve transcrição fiel das respostas escritas pelos professores e das perguntas propostas nas entrevistas.

tinha conhecimento sobre essa área de pesquisa e quais os efeitos positivos que a execução da mesma poderia causar na formação do aluno.

#### Quadro 1- Primeira Pergunta da Entrevista

<b>1. O que é Sociolinguística e qual a importância dela na formação do aluno?</b>
<b>Professor 01:</b> É a parte da linguística que estuda a língua em sociedade, por isso é de grande importância na formação do aluno, pois é preciso mostrar ao aluno que existem maneiras diferentes de se expressar e interagir em sociedade, as quais todas são importantes, seja ela padrão ou coloquial.
<b>Professor 02:</b> É o estudo das variações linguísticas dentro e fora da sala de aula. É importante conhecer e respeitar as variedades linguísticas, como uma forma de inclusão social.
<b>Professor 03:</b> A sociolinguística é responsável por estudar as relações entre a língua e a sociedade, abordando as variações existentes de acordo com os diferentes aspectos sociais como: faixa etária, grau de escolaridade, classe social, região, entre outros. A sociolinguística é importante na formação do aluno porque conduz a percepção da riqueza da língua e conseqüentemente o respeito as diferenças.
<b>Professor 04:</b> É o estudo da língua e seu comportamento, é a relação existente entre a língua e a sociedade. É importante para a formação do aluno porque traz o respeito a diversidade linguística.
<b>Professor 05:</b> Sociolinguística é o estudo das variantes linguísticas das regiões. Ela é importante porque o aluno passa a conhecer os diversos tipos de linguagem e utilizá-las na situação adequada e passa a ter respeito dentro da comunicação.
<b>Professor 06:</b> Sociolinguística é o estudo em que relaciona a língua e a sociedade, ou seja, a forma em que as pessoas usam a língua no seu meio social.

**Fonte:** A partir de Soares (2019).

Diante das respostas apresentadas acima, dos seis professores de língua portuguesa entrevistados, pôde-se perceber que todos sabem qual o objeto da Sociolinguística, que é a língua em uso, e reconhecem a importância dela na formação do aluno como uma forma de anular o preconceito linguístico que os alunos acabam por desenvolver sobre suas próprias variações e as de seus colegas, conhecidos e/ou familiares. Mas mais que isso, a Sociolinguística

proporciona ao docente uma nova forma de ver a língua, respeitando as variações que a compõem, pelos mais diversos motivos e conseqüentemente levando esse novo olhar para seus discentes, erradicando o preconceito trazido com o ensino de uma língua estritamente gramatical e dando espaço para uma nova forma de ensino de língua.

A segunda pergunta, apresentada no Quadro 2, pretendia entender se a prática de correção era livremente usada pelo professor, sem buscar entender os tipos de problema que essa prática pode causar, como constrangimentos e traumas à exposição em público.

**Quadro 2 - Segunda pergunta da entrevista**

<b>2. Quando um aluno usa uma variante não-padrão, o corrige abruptamente? Porquê?</b>
<b>Professor 01:</b> Não, porque não existe uma maneira correta ou errada de se falar e sim maneiras diferentes.
<b>Professor 02:</b> Não. Geralmente observamos e depois trazemos textos que possibilitem o debate sobre as variedades linguísticas. E em seguida a análise da norma padrão.
<b>Professor 03:</b> Não, porque não há certo ou errado e sim uma linguagem formal e uma linguagem não-formal. Ao decorrer do tempo o aluno apropria-se do uso formal sem precisar ser corrigido.
<b>Professor 04:</b> Não corrijo, é sua forma de se comunicar, o que faço enquanto professor é guia-lo a sua forma padrão no seu contexto adequado.
<b>Professor 05:</b> Não. Porque pode haver um constrangimento para o aluno e ele pode até desenvolver aversão a língua.
<b>Professor 06:</b> Não. Porque compreendo como ocorre o processo de variação e trabalho essas diversidades com respeito e de formare flexiva.

**Fonte:** A partir de Soares (2019).

Nesta questão, todos os professores responderam negativamente à prática de correção, mas como a pergunta não se fez tão específica quanto à fala, mas ao emprego da variante que

pode ser em modalidade escrita, por exemplo, apenas os professores 01, 04 e 05 deixaram claro que se posicionaram a respeito da linguagem oral, sendo que este último enfatizou que não utiliza esse tipo de correção para não causar constrangimento ao aluno, uma prática que pode levar o aluno a ter problemas no aprendizado da língua, causando repulsa à matéria, consequentemente causando-lhe prejuízo no âmbito escolar e ao decorrer de sua vida social. Além disso, por mais que os docentes tenham demonstrado respeito à língua, apenas os professores 03 e 04 abordaram a importância do contexto para a adequação do uso da língua. No mais, todos se mostraram positivos no que diz respeito às variantes linguísticas e ao emprego delas por seus discentes.

A terceira e última pergunta, apresentada no Quadro 3, buscava compreender especificamente, para os professores, como essa prática poderia aperfeiçoar a relação do aluno com sua língua materna, valorizando o ensino de Língua Portuguesa.

**Quadro 3** - Terceira pergunta da entrevista

<b>3. Acredita que a variação linguística pode colaborar no ensino de Língua Portuguesa? Justifique.</b>
<b>Professor 01:</b> Sim, pois é de grande importância mostrar ao aluno que sua língua varia e que seu dialeto é fundamental para sua formação.
<b>Professor 02:</b> Sim. A sociolinguística contribui tanto para a prática do professor, quanto para o aprendizado do aluno em relação aos aspectos sociais, que contribui para a transformação da nossa língua mãe de forma inclusiva.
<b>Professor 03:</b> Sim, o ensino de língua portuguesa deve abordar a variação linguística porque ela é relevante para o estudo da língua.
<b>Professor 04:</b> Sim, é a forma de entender como falamos e o quanto ela interfere em nosso dia a dia, desde a colonização até a Era da Tecnologia com a internet.
<b>Professor 05:</b> Com certeza, para não haver preconceito linguístico e o aluno ter acesso a todos os tipos de linguagem.
<b>Professor 06:</b> Sim, enriquece seu dialeto e dá oportunidade de escolha na hora de falar, adequando o contexto oral ou escrito, nas ocasiões precisas.

**Fonte:** A partir de Soares (2019).

Nesta última questão, mais uma vez os professores se posicionaram positivamente ao uso dos conhecimentos da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa, porque por mais que essa vertente não seja diretamente ligada a esse contexto do ensino nas escolas públicas, seus estudos colaboram na formação do docente que, conseqüentemente, muda a forma de ver o uso da língua e de ensinar, trazendo respeito às variações e fazendo-os esclarecer aos seus alunos em situações de uso que a língua se adapta aos momentos de fala e que o que os alunos falam não é um português inferior, mas que além dessa forma de falar que cada um construiu até então, existe outras diversas formas de falar a mesma coisa, em que nenhuma é superior ou inferior à outra, são apenas diferentes e que se adequam ao contexto de uso, valorizando o conhecimento que o aluno já traz, que engloba sua vida social, cultural etc., para agregar ainda mais conhecimento.

Concluindo a análise das entrevistas aqui mencionadas, foi possível perceber que, no cenário atual do ensino, os professores têm conhecimento da Sociolinguística e da importância da mesma na formação escolar e cidadã dos alunos, enfatizando nas entrevistas o respeito às variações, não sendo demonstrado em nenhuma entrevista o prestígio à norma padrão da língua, pelo contrário, foi descrito uma sala de aula com respeito às variações linguísticas, que consegue trabalhar em conjunto com a gramática normativa, para que os mesmos tenham acesso às diversas formas de expressar a língua em seus mais diversos contextos, pois como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), o ensino da gramática normativa também se faz importante, pois “não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.” Mas que segundo a ótica da Sociolinguística, deve ser feita de forma conjunta para não haver privilégio de uma e inferiorização de outra.



## **Indicativos Finais**

O ensino de línguas no Brasil, que iniciou com os métodos de aplicação das escolas Jesuítas, com as línguas clássicas, como o Latim, religiosos esses que foram trazidos juntamente com o processo de colonização, buscava um aprendizado normativo da língua, estritamente voltado às regras e ao modo correto de se expressar. A perpetuação dessas práticas, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, fez com que o ensino de Língua Portuguesa continuasse com seu foco principal na gramática, tendo seus primeiros manuais produzidos pelos professores do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro – RJ, porque até aquele momento não havia uma melhor proposta de ensino e a forma gramatical e estruturalista perpetuou-se, principalmente com a implantação de Livros Didáticos para auxílio aos professores que agora precisavam lidar com uma nova realidade no ensino nos anos 50, com salas lotadas e alunos de realidades heterogêneas, quando o ensino deixa de ser elitizado e os filhos dos trabalhadores passam a ter acesso a ele, o que culminou no fato dessa ferramenta ser utilizada como se fosse a única e dando continuação ao estudo estrutural e gramatical da língua, que acabava sendo mais fácil e mais rápido.

Somente com a chegada de documentos federais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é que a língua em uso passa a ter vez e começa-se a ser introduzida aos professores a importância do respeito a variação, trazendo a relevância da escola e do professor de desmistificar a ideia do falar errado. Questões como essas trazidas nesses documentos federais são frutos da Sociolinguística, que traz estudos relevantes sobre o respeito a variação e que no momento em que entra os currículos de formação do professores, passa a integralizar docentes em sala que entendem a importância do respeito as variantes empregadas pelos alunos e que nenhuma delas é superior, como a gramática normativa aborda em seus manuais.

Essa nova forma de ver o ensino de Língua Portuguesa pode ser constatada nas seis entrevistas então percorridas neste trabalho, em que foram entrevistados seis professores de duas escolas públicas de Serra Talhada-PE. Todos responderam positivamente ao conhecimento da área da Sociolinguística e da sua importância para uma educação mais ampla e inclusiva. O resultado da pesquisa mostrou que o cenário da educação atual da língua está se modificando e dando espaço ao respeito às diversidades linguísticas, e que a tendência, assim esperamos, é cada vez mais dar espaço a novos professores, com cada vez mais conhecimento sobre a Sociolinguística e sobre a importância dos seus estudos na sua formação e, conseqüentemente, na formação dos seus futuros alunos.

## Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.
- JÚNIOR, S. N. S. E OLIVEIRA, F.A. L. A sociolinguística aplicada ao ensino: como os docentes veem as variações linguísticas?. **Web Revista Sociodialeto**, UEMS, Campo Grande, 2015, v; 5, nº 15, p. 29-47.
- MALFACINI, A.C.S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, 2015, nº. 28, p. 45-59.
- MARRA, D.; MILANI, S. E. MILANI, S. E. Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. **Linha d'água**, 2012, 25(2), p. 67-90.
- PIMENTAL, M. Breve História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. **MultiRio: a mídia educativa da cidade.** Rio de Janeiro, maio, 2017. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-história-do>

ensino-de-língua-portuguesa-no-brasil>acessoem30.04.2018às22h  
15min.>. Acesso em 30 abr. 2018.

SAUSSURE. F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, V. S. **Variação Linguística no Ensino de Língua Portuguesa: um olhar do professor de séries do fundamental II**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Serra Talhada, 2019.

## **Abordagem do Léxico nas Provas de Linguagens do Enem (2017-2020): objetos de conhecimento, eixos de ensino e concepções linguísticas<sup>1</sup>**

Herbertt Neves<sup>2</sup>

Beatriz Farias de Almeida

Victor Henrique de Sena Leal

### **Considerações iniciais**

De maneira geral, há uma tendência, em materiais didáticos, de abordar o sistema lexical mais como um repertório estático de palavras e menos como um componente linguístico carregado de sentidos múltiplos e funcionalidades, sendo ele dinâmico e diretamente relacionado ao uso efetivo da língua. Diante disso, alguns linguistas reafirmam essas reflexões, a exemplo de Neves (2020), no campo teórico, e Antunes (2012; 2018) e Bezerra (2004), no campo aplicado. Nesse sentido, este trabalho lança um olhar necessário a respeito de como o sistema lexical pode ser abordado no ensino de língua materna.

Nesta pesquisa, então, trabalhamos o funcionamento textual-interativo do léxico (NEVES, 2020), com uma concepção voltada aos usos linguísticos. Essa percepção servirá de eixo central para a indicação de concepções teórico-metodológicas de estudo do léxico

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica UFCG/CNPq, vigência 2020-2021, na modalidade voluntária.

<sup>2</sup> Coordenador do GELP UFCG, grupo parceiro do GEPLÉ. Participou do 1º Ciclo de Palestras do GEPLÉ, com a palestra “Concepções de gramática e suas implicações pedagógicas”. Pelo GEPLÉ, também coordenou um simpósio na XI Semana de Letras da UAST, juntamente com a professora Lilian Melo: “Materiais didáticos e documentos oficiais na perspectiva da educação Linguística”. Nesse mesmo evento, ofertou minicurso, juntamente com a professora Jane Beltramini: “Produção textual escrita na escola: entre as orientações curriculares e a proposta didática”.

em sala de aula de língua portuguesa (LP). Para análise dessas concepções, nossa atenção será dirigida ao Ensino Médio, especificamente a partir das avaliações institucionais elaboradas pelo governo brasileiro, a fim de entender como o ensino do léxico nas escolas brasileiras pode-se configurar.

Para entender alguns aspectos da configuração mais atual do ensino de LP, o caminho que escolhemos foi a observação de itens de avaliação de exames oficiais, uma vez que acreditamos que a abordagem desenvolvida nessas avaliações e os conteúdos nelas selecionados têm importante papel na definição de metodologias, abordagens e conteúdos na prática do professor em sala de aula. Hoje, no contexto brasileiro, a prova de maior visibilidade nessa função é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Partindo do cenário teórico-metodológico descrito, esta pesquisa, então, foi guiada pela seguinte questão-problema: Qual é o tratamento dado ao léxico nos itens de análise linguística do Enem? Diante disso, analisamos as provas de Linguagens aplicadas nas edições de 2017, 2018, 2019 e 2020, tanto na primeira quanto na segunda aplicação nacional, totalizando 8 provas.

Tendo em vista a resolução desta questão-problema, o objetivo geral deste trabalho foi investigar o tratamento dado pela prova de Linguagens do Enem ao sistema lexical da língua portuguesa. Para isso, traçamos como objetivos específicos: a) identificar os objetos de conhecimento revelados nos itens de análise linguística da prova de Linguagens do Enem; b) delimitar os eixos de ensino do léxico estabelecidos pelos objetos de conhecimento da prova de Linguagens do Enem; e c) compreender as concepções de léxico reveladas pelos objetos de conhecimento da prova de Linguagens do Enem.

### **Aspectos Metodológicos da Pesquisa**

Hoje, no contexto brasileiro, a prova de seleção ao Ensino Superior de maior visibilidade é o Enem. Originalmente, em 1998, quando foi criado, o objetivo principal do Enem era avaliar o desempenho do estudante que saía do Ensino Médio, encerrando,

assim, o ciclo do Ensino Básico. A partir de 2009, o exame foi modificado e passou a ser utilizado, principalmente, como critério de seleção para o ingresso em cerca de 500 faculdades públicas e privadas de todo o Brasil. Desde então, escolas e professores de todo o Brasil tomam o Enem como elemento norteador para o trabalho em sala de aula e até mesmo para a elaboração dos currículos das escolas.

Essa avaliação oficial ainda serve de modelo para as avaliações aplicadas nas diversas escolas de Ensino Médio e para o trabalho do professor em sala de aula. Compreender a constituição e as bases conceituais dessa prova é, então, essencial para entender o norte de que os docentes do Ensino Médio dispõem para elaborar suas aulas. Muitos trabalhos já foram feitos para entender o Enem como um todo. É o caso, por exemplo, de Lopes e López (2010), que buscam compreender a influência do Enem na construção de currículos escolares, ou Rocha e Ferreira (2020), que analisaram o Enem enquanto política de avaliação nacional. Nossa proposta segue uma linha diferente dessa visão mais ampla do exame, colocando o foco em um objeto mais específico: os itens de análise linguística que exploram o sistema lexical da língua.

A primeira etapa de nossa pesquisa foi a leitura e análise de textos teóricos que tratam do léxico na perspectiva aqui adotada, buscando o estudo de sua importância para a construção dos saberes no ensino de português. Em seguida, fizemos o levantamento amplo dos dados para esta investigação. Após as primeiras leituras teóricas, iniciamos a segunda etapa, com a geração dos dados, atingindo o primeiro objetivo da pesquisa.

A identificação dos itens de análise linguística da prova de Linguagens do Enem que abordam o sistema lexical do português foi feita na seguinte sequência: primeiro, separamos as 40 questões de língua materna, dividindo-as em itens de leitura, análise literária, tecnologias da comunicação e informação, educação física, arte e análise linguística. Das questões de análise linguística, separamos as que abordam a gramática das que abordam o léxico. Dessa forma,

obtivemos um primeiro panorama de como se configura o trabalho com o léxico na prova de Linguagens do Enem.

A conclusão da segunda etapa já deu início à terceira etapa, que foi a identificação dos objetos de conhecimento trabalhados na prova. Refletimos sobre determinados padrões que se apresentam na abordagem e nos conteúdos, o que determinou nossa primeira categoria de pesquisa: os objetos de conhecimento. Finalizada a terceira etapa, demos início às demais etapas, com identificação dos eixos de ensino do léxico e das concepções linguísticas envolvidas.

Para a análise das questões que tratam do léxico no Enem, foram estabelecidas categorias de análise, a saber: (i) os objetos de conhecimento, que se referem aos conteúdos específicos abordados em cada questão; (ii) os eixos de ensino, a partir dos quais são organizados os conteúdos e habilidades explorados na pesquisa; e (iii) as concepções de léxico, que se referem à compreensão do sistema lexical, que norteia a elaboração de estudos teóricos e materiais pedagógicos.

De acordo com a proposta de Mascarenhas (2018), nosso estudo é de natureza documental e abordagem quanti-qualitativa, pois estamos fazendo uma análise das provas do Enem e buscando compreender a frequência das questões que tratam do léxico e as concepções linguísticas que as norteiam. Além disso, conforme Paiva (2019), é uma pesquisa do âmbito da Linguística Aplicada, porque o estudo interessa-se por analisar a forma como os estudos sobre o léxico contribuem no ensino de língua portuguesa. Além disso, é uma pesquisa interpretativo-descritiva, pois oferece uma visão textual-interativa do léxico na prática pedagógica.

### **Análise do Léxico no Ensino de Língua Portuguesa**

Nesta seção, vamos explicar os aspectos teóricos do trabalho e os autores utilizados, detalhando a noção de léxico que adotamos e as concepções de léxico no ensino de português e observando, ainda, o trabalho com o léxico na prática de análise linguística.

### *Noção de léxico adotada*

O léxico é, *grosso modo*, o conjunto de palavras de uma língua essencial à interação (ANTUNES, 2012). Esse conjunto é formado por inúmeras palavras, as quais são selecionadas diante da necessidade comunicativa dos falantes. Junto à gramática, o léxico constitui um sistema linguístico a partir do qual formulamos os textos que correspondem, em última instância, ao processo de interação verbal.

O léxico de uma língua é um sistema em constante mudança. No geral, novas palavras são criadas diariamente, mesmo essas não sendo integradas, permanentemente, aos vocabulários empregados na língua, em geral. A dinamicidade da formação de novas palavras se opõe ao reconhecimento da língua enquanto pura expressão de pensamento, pois essa definição tem seus princípios na imutabilidade do sistema linguístico. Além disso, não é possível fazer um apanhado completo das palavras usadas em uma língua, uma vez que o léxico tem sua base na abstração linguística, enquanto o vocabulário é identificado a partir do uso. Seguindo essa noção, Antunes (2012) entende o léxico como um repertório incontável de palavras, enquanto uma parcela utilizada pelo falante constitui o vocabulário.

Para Henriques (2018), léxico é o conjunto de palavras que funciona de forma interdependente no enunciado. O autor enfatiza a impossibilidade de os lexicólogos enumerarem o léxico total de uma língua. Nesse sentido, Faraco (2001) também afirma a amplitude de lexias e pontua a necessidade linguística de um sistema lexical e gramatical. Para o autor, embora muito se diga sobre o constante crescimento de uma língua, o que se expande, especificamente, é o léxico, pois ele é aberto e garante à língua a possibilidade de manter-se atualizada, por meio de mecanismos próprios ou pela incorporação de elementos lexicais de outras línguas. Por outro lado, o sistema gramatical é relativamente fechado, porque, embora se altere e se transforme por meio de mudanças linguísticas, não se expande.



No que concerne às pesquisas sobre o léxico, de acordo com Henriques (2018), a lexicologia surge como uma disciplina encarregada de evidenciar a significação da palavra lexical. Para isso, as pesquisas incluirão a utilização do léxico em um período histórico e região geográfica, como também a sua realização fonética, morfológica, sintagmática e seu uso político e cultural.

Entre as 10 classes de palavras da língua portuguesa, ordenadas de acordo com Neves (2018), o verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, artigo, pronome, numeral, preposição, conjunção e interjeição, as quatro iniciais são classes lexicais, com exceção dos verbos auxiliares e de ligação e de alguns advérbios. Assim, o repertório de palavras descrito por Antunes (2012) organiza-se na língua por meio de verbo, substantivo, adjetivo ou advérbio. Em contrapartida, as seis categorias restantes são as classes gramaticais, pois não englobam, majoritariamente, termos que funcionam como matrizes cognitivas do mundo extralinguístico, como afirma Castilho (2010).

Embora diversas abordagens tratem de processos estruturais e de significação do léxico, poucas ressaltam como a dinâmica lexical é norteadada por relações de textualidade e de interação verbal. Com isso, aspectos pragmáticos compreendem a situação de interação, contexto e intenção dos interlocutores como fatores importantes para a seleção lexical, isto é, a forma como determinados itens lexicais correspondem aos aspectos pragmáticos citados. Neves (2020) enfatiza a necessidade de uma concepção textual-interativa para o estudo do léxico, visto que, sem essa, não é possível perceber a dimensão do funcionamento do léxico na língua. Para o autor, a pluralidade de sentidos que um texto pode produzir só é percebida no quadro da interação.

### *Concepções de léxico no ensino de língua portuguesa*

De acordo com Neves (2020), o léxico vem sendo estudado e definido a partir de concepções, a saber: estrutural, cognitiva e textual-interativa. O autor enfatiza que tais concepções não são

excludentes entre si, mas complementares para um estudo completo do sistema lexical.

A concepção estrutural consiste na análise dos processos morfológicos de formação de palavras. Nessa perspectiva, Polguère (2018) afirma que as noções de morfologia são essenciais à lexicologia, pois as análises morfológicas permitem compreender melhor a estrutura do significante. Talvez por isso, o ensino do léxico tem-se voltado majoritariamente à concepção estrutural, o que resulta na limitação desse sistema linguístico a situações descontextualizadas de formação de palavras, nas quais o que se observa, muitas vezes, é a padronização estrutural dos neologismos, bem como processos de prefixação e sufixação.

O viés estrutural, ou morfológico, trazido ao léxico se justifica pela ordem fixa de estruturação de palavras na língua, pois os radicais e afixos de uma palavra se conectam de forma mais rígida e padronizada, não permitindo muitas mudanças de posição ou interferência (BASILIO, 2019). Ainda, o entendimento desses processos no ensino e em grande parte das pesquisas teóricas não parte da análise do nível estrutural em quadros reais de interação, o que torna essa concepção muitas vezes limitante quando tratada de forma única e isolada.

Em seguida, há a concepção cognitiva do léxico, a qual se origina nos estudos gerativistas, com Noam Chomsky. Para Neves (2020), a forma como os conteúdos lexicais são internalizados foi inicialmente explicada por um viés biológico, o qual considera a existência de espécies de compartimentos no cérebro humano capazes de categorizar matrizes de significação. Por outro lado, teorias mais recentes fazem o levantamento dos papéis das relações sociais no armazenamento de conteúdos lexicais, ou seja, o caráter biológico na concepção cognitiva agora dá lugar a uma noção social de preenchimento desses compartimentos.

Ao analisar a relação existente entre palavra e o entorno social, percebe-se que não há mais a ênfase na separação dos morfemas de uma palavra para compreender a lógica estrutural dos lexemas, mas nos processos de definição e origem dos significados. Nesse sentido,

as teorias que embasam essa concepção buscam compreender como o sistema lexical organiza-se na mente do falante a partir das interações no mundo real (NEVES, 2020). Assim, as matrizes cognitivas do cérebro humano categorizam o mundo a partir da linguagem e, portanto, a partir do sistema lexical.

Por fim, temos a concepção textual-interativa, a qual surge justamente devido à insuficiência de definir o léxico apenas a partir dos vieses estrutural e cognitivo. Essa última concepção não se limita a indicar aspectos referentes à estruturação (morfologia) na superfície textual, mas envolve a compreensão da dinâmica textual e das relações de textualidade, como o estabelecimento da coesão e coerência. A interatividade dessa concepção se encontra na consideração de fatores da interação textual, como o tema, o contexto e o perfil dos interlocutores.

O léxico, nessa visão, assume um papel central na medida em que ele é o reflexo mais verificável das relações da língua com o extralinguístico. O fato de os itens lexicais revelarem maior capacidade referencial e predicativa dentro do sistema linguístico prova que é a partir do léxico que melhor podemos perceber toda essa dinâmica interacional da língua. (NEVES, 2020, p. 94).

Diante disso, o autor pontua a forma como o léxico é o espelho das interações sociais e das produções textual-discursivas dos falantes. A presente análise das questões do Enem tem como norte a compreensão da dimensão do sistema lexical e sua construção no texto.

### *Alguns aspectos sobre o ensino de análise linguística com foco no léxico*

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a prática de Análise Linguística (AL) pode ser observada a partir das concepções do sistema linguístico que perpassam para a prática pedagógica e dos conteúdos e abordagens dos materiais didáticos. Nesse sentido, o tratamento dado ao léxico no ensino de AL decorre da forma como esse sistema é enfatizado, por exemplo, nos documentos oficiais e exames de larga escala. Com isso, o espaço

encontrado para o léxico nas aulas de língua portuguesa também depende da forma como os materiais didáticos de suporte inserem esse conteúdo e o modo como ele é efetivamente ensinado aos alunos, diante da priorização dada a determinados conteúdos que geralmente são retomados no Enem.

Embora o ensino de AL focado no léxico dependa de vários fatores a serem ainda revistos, estudos teórico-metodológicos sobre o tema analisam as concepções desse sistema no ensino. Para Bezerra (2004), o estudo do vocabulário segue paradigmas teóricos que interferem na prática pedagógica, pois os estudos teóricos sobre o texto trazem uma nova concepção ao léxico. A partir disso, essas contribuições teóricas passam a aparecer no ensino, e o estudo do léxico, aos poucos expandido, passa a ir além do ensino de itens lexicais isolados e frases curtas, compreendendo o seu funcionamento no texto e o seu papel na construção de sentido.

## **Resultados e Discussão dos Dados**

A partir da busca por questões que tratam do léxico no Enem e diante da presente análise das questões identificadas, notou-se a seguinte quantidade de questões que tratam do sistema lexical: (i) 2017, com 6 (seis) questões; (ii) 2018, com 4 (quatro) questões; (iii) 2019, com 3 (três) questões; e (iv) 2020, finalizando com 6 (seis) questões. Tais números levaram em conta um total de 40 (quarenta) itens de LP por prova. Em resumo, das 160 (cento e sessenta) questões analisadas, foram encontradas 19 (dezenove) questões que tratavam do sistema lexical e 13 (treze) questões que abordavam assuntos gramaticais, totalizando 32 (trinta e dois) itens de análise linguística.

### ***Objetos de conhecimento***

Os objetos do conhecimento mais gerais encontrados foram coesão lexical, figuras de linguagem, formação histórica do português, seleção lexical, sentido das palavras e variação lexical.

Além disso, identificamos alguns tópicos mais específicos dentro de cada objeto do conhecimento descrito.

O objeto “coesão lexical” foi encontrado em dois itens, sendo um deles a questão 10 do Enem 2017. O tópico específico desse objeto foi a introdução e a retomada de referentes, como se pode perceber a seguir:

**Figura 1** - Questão 10 do Enem 2017 (prova azul)

**QUESTÃO 10**

Essas moças tinham o vazo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a *singularidade* quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feito admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em *tais vantagens*. Mas os *gabos* se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. *Longe disso*: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. *Em geral* me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

- A “a singularidade”.
- B “tais vantagens”.
- C “os gabos”.
- D “Longe disso”.
- E “Em geral”.

**Fonte:** INEP (2017).

Nessa questão, percebe-se a análise de recursos linguísticos que possibilitam a progressão textual. Assim, a expressão “longe disso”, resposta correta, de acordo com o gabarito oficial, introduz uma nova ideia ao enunciado, ao mesmo tempo em que contém uma relação de retomada, pois toma como base o que foi dito anteriormente para trazer uma nova informação ao texto. Exploram-se, dessa forma, os mecanismos de coesão lexical da língua.

O objeto “figuras de linguagem” foi identificado, no *corpus*, em duas questões da prova. O tópico específico dessa categoria é o uso da metáfora no texto. A seguir, pode-se observar a questão de 2019 na qual o objeto foi identificado:

Figura 2 - Questão 22 do Enem 2019 (prova azul)

Questão 22

Uma ouriça

Se o de longe esboça lhe chegar perto, se fecha (convexo integral de esfera), se eriça (bélica e multiespinhenta); e, esfera e espinho, se ouriça à espera. Mas não passiva (como ouriço na loca); nem só defensiva (como se eriça o gato); sim agressiva (como jamais o ouriço), do agressivo capaz de bote, de salto (não do salto para trás, como o gato): daquele capaz de salto para o assalto.

Se o de longe lhe chega em (de longe), de esfera aos espinhos, ela se desouriça. Reconverte: o metal hermético e armado na carne de antes (côncava e propícia), e as molas felinas (para o assalto), nas molas em espiral (para o abraço).

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Com apuro formal, o poema tece um conjunto semântico que metatiza a atitude feminina de

- A tenacidade transformada em brandura.
- B obstinação traduzida em isolamento.
- C inércia provocada pelo desejo platônico.
- D irreverência cultivada de forma cautelosa.
- E desconfiança consumada pela intolerância.

Fonte: INEP (2019).

A questão apresenta o termo “ouriço” no feminino e realiza uma metáfora entre o animal e a mulher. No texto, percebe-se que, inicialmente, é trazida uma figura de retração e resistência (tenacidade) da mulher perante o amor, mas, em seguida, na segunda estrofe, há permissão e brandura diante disso. Portanto, a questão analisa o processo de metatização e o papel desempenhado pela figura, explorando como o léxico é um elemento central na elaboração das ideias de um texto.

Em seguida, o objeto “formação histórica do português” foi encontrado em quatro questões. Identificaram-se os seguintes tópicos específicos: a influência do tupi, as contribuições lexicais do latim e as contribuições lexicais de outros idiomas. A seguir, pode-se ter como exemplo desse objeto uma questão de 2019:

Figura 3 - Questão 34 do Enem 2019 (prova azul)

Questão 34

Antes de Roma ser fundada, as colinas de Alba eram ocupadas por tribos latinas, que dividiam o ano de acordo com seus deuses. Os romanos adaptaram essa estrutura. No princípio dessa civilização o ano tinha dez meses e começava por Martius (atual março). Os outros dois teriam sido acrescentados por Numa Pompílio, o segundo rei de Roma.

Até Júlio César reformar o calendário local, os meses eram lunares, mas as festas em homenagem aos deuses permaneciam designadas pelas estações. O descompasso de dez dias por ano fazia com que, em todos os triênios, um décimo terceiro mês, o Intercalaris, tivesse que ser enertado. Com a ajuda de matemáticos do Egito emprestados por Cleópatra, Júlio César acabou com a bagunça ao estabelecer o seguinte calendário solar: Januarius, Februarius, Martius, Aprilis,

Maius, Junius, Quinctilis, Sextilis, September, October, November e December. Quase igual ao nosso, com as diferenças de que Quinctilis e Sextilis deram origem aos meses de julho e agosto.

Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2018.

Considerando as informações no texto e aspectos históricos da formação da língua, a atual escrita dos meses do ano em português

- A reflete a origem latina de nossa língua.
- B decorre de uma língua falada no Egito antigo.
- C tem como base um calendário criado por Cleópatra.
- D segue a reformulação da norma da língua proposta por Júlio César.
- E resulta da padronização do calendário antes da fundação de Roma.

Fonte: INEP (2019).

A questão trata da influência da língua latina na formação do léxico português, mais especificamente na nomeação dos meses do ano. Essa contribuição é notada nas semelhanças linguísticas vistas na comparação entre as palavras descritas no texto da questão e os termos da língua portuguesa. Percebe-se, assim, a importância de estudar o léxico a partir de uma visão também social da língua.

O objeto “seleção lexical” foi encontrado em três questões. Como tópicos específicos, esse objetivo apresentou o léxico no texto narrativo e o uso de termos técnicos. A seguir, é possível observá-lo em uma questão do ano de 2018:

**Figura 4** – Questão 36 do Enem 2018 (prova azul)

**QUESTÃO 36**

O sujeito poético questiona o uso do vocábulo “enseada” porque a

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.  
Passou um homem e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.

**A** terminologia mencionada é incorreta.  
**B** nomeação minimiza a percepção subjetiva.  
**C** palavra é aplicada a outro espaço geográfico.  
**D** designação atribuída ao termo é desconhecida.  
**E** definição modifica o significado do termo no dicionário.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

**Fonte:** INEP (2018).

Nessa questão, a utilização da metáfora “cobra de vidro” é desconstruída para o eu lírico quando um personagem informa que o termo literal é “enseada”. Com isso, há uma minimização entre o que a “cobra de vidro” transpassa para o subjetivo do eu lírico e o que o termo “enseada” significa. Por mais que a questão trate do processo de metaforização, ela não tem como cerne do enunciado o conteúdo de figuras de linguagens, e sim a adequação do emprego de determinadas expressões em certos contextos.

No que se refere ao objeto “sentido das palavras”, houve cinco questões e quatro tópicos específicos: polissemia, sinonímia, função do dicionário e fraseologismos. A seguir, há o exemplo de uma questão de 2017 que trata desse objeto:

Figura 5 - Questão 27 do Enem 2017 (prova azul)

QUESTÃO 27

Nuances

*Euforia*: alegria barulhenta. *Felicidade*: alegria silenciosa.  
*Gravar*: quando o ator é de televisão. *Filmar*: quando ele quer deixar claro que não é de televisão.  
*Grávida*: em qualquer ocasião. *Gestante*: em filas e assentos preferenciais.  
*Guardar*: na gaveta. *Salvar*: no computador.  
*Salvaguardar*: no Exército.  
*Menta*: no sorvete, na bala ou no xarope. *Hortelã*: na horta ou no suco de abacaxi.

Fonte: INEP (2017).

Peça: quando você vai assistir. *Espetáculo*: quando você está em cartaz com ele.

DUVIVIER, G. Folha de S. Paulo, 24 mar. 2014 (adaptado).

O texto trata da diferença de sentido entre vocábulos muito próximos. Essa diferença é apresentada considerando-se a(s)

- A alternâncias na sonoridade.
- B adequação às situações de uso.
- C marcação flexional das palavras.
- D grafia na norma-padrão da língua.
- E categorias gramaticais das palavras.

A questão trata das relações de significado entre palavras, a depender da situação de uso. Algumas palavras sinônimas, como “grávida” e “gestante”, contidas no texto, são abordadas e ressignificadas a partir das situações mais prováveis de uso delas. Nesse caso, a questão trata da significação de palavras não a partir do seu significado formal, mas diante das situações de uso nas quais uma palavra seja mais adequada.

Por fim, temos o último objeto do conhecimento identificado na análise, “variação lexical”. Houve três questões e dois tópicos específicos: o prestígio social das palavras e a abordagem do léxico no gênero textual. A seguir, apresenta-se um exemplo desse último objeto em uma questão do ano de 2018:

Figura 6 - Questão 08 do Enem 2018 (prova azul)

QUESTÃO 08

— Famigerado? [...]  
— Famigerado é “inóxico”, é “célebre”, “notório”, “notável”...  
— Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?  
— Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...  
— Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?

Fonte: INEP (2018).

— Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

ROSA, G. Famigerado. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao

- A local de origem dos interlocutores.
- B estado emocional dos interlocutores.
- C grau de coloquialidade da comunicação.
- D nível de intimidade entre os interlocutores.
- E conhecimento compartilhado na comunicação.

Nessa questão, há a associação entre alguns vocábulos e os dias da semana. Isso acontece porque o narrador trata de



“linguagem de em dia de semana”, a linguagem usada rotineiramente, sem o policiamento do falante para a adequação à norma de referência. Com isso, há uma variedade coloquial de interação espontânea e própria da formação linguística do falante em questão. Nesse tipo de item, observa-se um trabalho mais contextualizado com a variação lexical, buscando relacioná-la à construção de sentidos do texto.

### *Eixos de Ensino*

Em geral, os objetos de conhecimento que encontramos podem ser organizados em 3 (três) eixos de ensino. O primeiro eixo de ensino, em que se explora o funcionamento sociolinguístico dos itens lexicais, contempla dois dos objetos de conhecimento encontrados durante a análise da prova de linguagens do ENEM. São eles a formação histórica do português, com foco nas contribuições lexicais de outros idiomas, especialmente as influências indígenas em expressões idiomáticas, e a variação lexical, explicitada pelos tópicos relativos à utilização de estrangeirismos e ao prestígio social das palavras. Tal eixo é encontrado em 7 das 19 questões que direcionam sua abordagem ao sistema lexical.

No que tange ao segundo eixo, referente ao funcionamento semântico e estilístico dos itens lexicais, identificamos a presença de dois objetos. O primeiro são os sentidos das palavras, relacionado à exploração dos significados das palavras em diversos contextos de uso, além das relações de sentido realizadas na dinâmica da textualidade e propriedades lexicais, como é o caso da sinonímia e polissemia. O segundo são as figuras de linguagem, como recursos argumentativos, ancorados na decodificação de metáforas. Esse eixo também soma 7 questões.

O terceiro e último eixo encontrado é o textual-interativo. Nele, verifica-se o trabalho com a coesão lexical, a partir da introdução e retomada de referentes, ou mesmo a repetição lexical nas relações textuais estabelecidas entre expressões linguísticas, e a seleção lexical, atrelada à seleção de determinado item a partir do tema, gênero

textual, modalidade e adequação vocabular. Esse eixo conta com apenas 5 questões, um pouco a menos em relação aos dois primeiros.

### *Concepções de léxico*

Verificou-se que a maior parte das ocorrências foi orientada pela concepção textual-interativa do léxico, contabilizando 12 das 19 questões do sistema lexical e revelando a preocupação da banca em suscitar a criticidade dos estudantes acerca da atuação verbal dos enunciados, não apenas a utilização de frases desconectadas. As demais concepções ramificaram-se em 5 questões de caráter mais cognitivo e 2 de caráter mais estrutural, diversificando, assim, as abordagens. Portanto, no que se refere ao tratamento dado ao funcionamento textual-interativo do léxico nas questões analisadas, comprovou-se um crescimento exponencial ao longo dos anos, possibilitando, assim, a consolidação de um cenário animador, que promove o equilíbrio entre as abordagens deste componente linguístico multifacetado.

A concepção estrutural foi identificada, por exemplo, na questão 30 do ENEM 2019, norteadada pelo objeto do conhecimento “formação histórica do português”, em que os textos-base explicitam as contribuições lexicais de outros idiomas ao léxico do português brasileiro. A seguir, é possível observar a questão:

Figura 7 - Questão 30 do Enem 2019 (prova azul)

**Questão 30**

**TEXTO I**

**Estratos**

Na passagem de uma língua para outra, algo sempre permanece, mesmo que não haja ninguém para se lembrar desse algo. Pois um idioma retém em si mais memórias que os seus falantes e, como uma chapa mineral marcada por camadas de uma história mais antiga do que aquela dos seres vivos, inevitavelmente carrega em si a impressão das eras pelas quais passou. Se as “línguas são arquivos da história”, elas carecem de livros de registro e catálogos. Aquilo que contém pode apenas ser consultado em parte, fornecendo ao pesquisador menos os elementos de uma biografia do que um estudo geológico de uma sedimentação realizada em um período sem começo ou sem fim definido.

HELLER-ROAZEN, D. *Ecolínguas: sobre o esquecimento das línguas*. Campinas: Unicamp, 2010.

**TEXTO II**

Na reflexão gramatical dos séculos XVI e XVII, a influência árabe aparece pontualmente, e se reveste sobretudo de item bélico fundamental na atribuição de rudeza aos idiomas português e castelhano por seus respectivos detratores. Parecer com o árabe, assim, é uma acusação de dessemelhança com o latim.

SOUZA, M. P. *Linguística histórica*. Campinas: Unicamp, 2006.

Relacionando-se as ideias dos textos a respeito da história e memória das línguas, quanto à formação da língua portuguesa, constata-se que

- A a presença de elementos de outras línguas no português foi historicamente avaliada como um índice de riqueza.
- B o estudioso da língua pode identificar com precisão os elementos deixados por outras línguas na transformação da língua portuguesa.
- C o português é o resultado da influência de outras línguas no passado e carrega marcas delas em suas múltiplas camadas.**
- D o árabe e o latim estão na formação escolar e na memória dos falantes brasileiros.
- E a influência de outras línguas no português ocorreu de maneira uniforme ao longo da história.

Fonte: INEP (2019).

O texto I da questão traça um paralelo entre a capacidade de armazenamento das palavras ao longo dos anos e o processo de sedimentação que possibilita a formação de chapas minerais, ao passo que o texto II constata a influência do árabe na cristalização da “rudeza” característica do português. Sendo assim, é possível observar a aproximação do sistema lexical a uma lista, que recebe e acumula palavras, e a “dinâmica lexical se volta para entender de que forma a união dos vocabulários dos indivíduos forma o léxico da língua” (NEVES, 2020, p. 78).

Por outro lado, o mesmo objeto do conhecimento “Formação histórica do português” é retomado na questão 9 do ano de 2020, todavia guiado pela concepção cognitiva do léxico, como podemos observar a seguir:

#### Figura 8 - Questão 09 do Enem 2020 (prova azul)

##### Questão 9

É possível afirmar que muitas expressões idiomáticas transmitidas pela cultura regional possuem autores anônimos, no entanto, algumas delas surgiram em consequência de contextos históricos bem curiosos. “Aquele é um cabra da peste” é um bom exemplo dessas construções.

Para compreender essa expressão tão repetida no Nordeste brasileiro, faz-se necessário voltar o olhar para o século 16. “Cabra” remete à forma com que os navegadores portugueses chamavam os índios. Já “peste” estaria ligada à questão da superação e resistência, ou mesmo uma associação com o diabo. Assim, com o passar dos anos, passou-se a utilizar tal expressão para denominar qualquer

quem já não ficou de “nhe-nhe-nhém” por aí? O termo, que normalmente tem significado de conversa interminável, monótona ou resmungo, tem origem no tupi-guarani e “nhém” significa “falar”.

Disponível em: <http://leiturasdahistoria.uol.com.br>. Acesso em: 13 dez. 2017.

A leitura do texto permite ao leitor entrar em contato com

- A registros do inventário do português brasileiro.
- B justificativas da variedade linguística do país.
- C influências da fala do nordestino no uso da língua.
- D explorações do falar de um grupo social específico.
- E representações da mudança linguística do português.

Fonte: INEP (2020).

A questão discute a origem de expressões idiomáticas que tiveram notável importância na composição do vocabulário regional ao longo dos séculos, como é o caso dos exemplos citados no texto-base: “cabra da peste” e “nhe-nhe-nhe”, datados do período que compreende a colonização brasileira. A formulação da questão, no entanto, difere-se da concepção anterior, visto que busca entender o léxico da língua portuguesa a partir da relação entre a mente humana e a configuração social vigente, conectando-se à realidade extralinguística e apropriando-se de manifestações culturais.

Em relação à concepção textual-interativa, selecionamos duas questões que servirão de ilustração. A primeira diz respeito ao item

23 do ENEM 2020, em que o objeto do conhecimento identificado foi “Coesão lexical”, a partir do tópico “repetição lexical e gramatical”. A seguir, é possível observar a construção do enunciado que guiou nossas considerações:

**Figura 9** - Questão 23 do Enem 2020 (prova azul)

**Questão 23**

Eu tenho empresas e sou digno do visto para ir a Nova York. O dinheiro que chove em Nova York é para pessoas com poder de compra. Pessoas que tenham um visto do consulado americano. O dinheiro que chove em Nova York também é para os nova-iorquinos. São milhares de dólares. [...] Estou indo para Nova York, onde está chovendo dinheiro. Sou um grande administrador. Sim, está chovendo dinheiro em Nova York. Deus no rádio. Vejo que há pedestres invadindo a via onde trafega o meu carro vermelho, importado da Alemanha. Vejo que há carros nacionais trafegando pela via onde trafega o meu carro vermelho, importado da Alemanha. Ao chegar em Nova York, tomarei providências.

SANT'ANNA, A. O importado vermelho de Noé. In: MORICONI, I. (Org.). Os cem melhores contos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

As repetições e as frases curtas constituem procedimentos linguísticos importantes para a compreensão da temática do texto, pois


- A expressam a futilidade do discurso de poder e de distinção do narrador.
- B disfarçam a falta de densidade das angústias existenciais narradas.
- C ironizam a valorização da cultura norte-americana pelos brasileiros.
- D explicitam a ganância financeira do capitalismo contemporâneo.
- E criticam os estereótipos sociais das visões de mundo elitistas.

**Fonte:** INEP (2020).

O texto-base empregado no comando da questão utiliza-se de repetições tanto de frases inteiras, como é o caso do excerto “meu carro vermelho, importado da Alemanha”, quanto de substantivos próprios, tal qual “Nova York”, para reiterar o ponto de vista defendido pelo narrador, que é o de que seu poder aquisitivo e articulações narrativas, segundo o gabarito oficial, expressam a futilidade do discurso de poder. Há, portanto, características da perspectiva textual, visto que o processo de coesão se manifesta na construção argumentativa da dinâmica textual, organizada de modo que a retomada de itens lexicais, gramaticais e textuais reforçam a ideia central do texto.

Por fim, encontramos o objeto “seleção lexical” na questão 11 do ENEM 2020, sendo este um item indispensável para a discussão acerca da perspectiva textual do léxico, analisada a seguir:

### Figura 10 – Questão 11 do Enem 2020 (prova azul)

**Questão 11** 

Na sua imaginação perturbada sentia a natureza toda agitando-se para sufocá-la. Aumentavam as sombras. No céu, nuvens colossais e túmidas rolavam para o abismo do horizonte... Na várzea, ao claro indeciso do crepúsculo, os seres tomavam ares de monstros... As montanhas, subindo ameaçadoras da terra, perfilavam-se tenebrosas... Os caminhos, espreguiçando-se sobre os campos, animavam-se quais serpentes infinitas... As árvores soltas choravam ao vento, como carpeideiras fantásticas da natureza morta... Os afilivos pássaros noturnos gemiam agouros com pios fúnebres. Maria quis fugir, mas os membros cansados não acudiam aos ímpetos do medo e deixavam-na prostrada em uma angústia desesperada.

ARANHA, J. P. G. Canal. São Paulo: Atica, 1997.

No trecho, o narrador mobiliza recursos de linguagem que geram uma expressividade centrada na percepção da

- A relação entre a natureza opressiva e o desejo de libertação da personagem.
- B** confluência entre o estado emocional da personagem e a configuração da paisagem.
- C prevalência do mundo natural em relação à fragilidade humana.
- D depreciação do sentido da vida diante da consciência da morte iminente.
- E instabilidade psicológica da personagem face à realidade hostil.

Fonte: INEP (2020).

A questão aborda a influência da seleção de palavras lexicais para a construção imagética do texto-base, que relaciona as experiências e o sofrimento do eu lírico com a paisagem. Em uma concepção textual-interativa, é de suma importância compreender que a seleção lexical empregada no texto revela marcas que estão intrinsecamente relacionadas a aspectos como temática, contexto e perfil dos interlocutores. Optar pela utilização de um vocábulo em detrimento de outro direciona a compreensão do texto para o viés intencional de seu autor, moldando as diversas possibilidades de interpretação.

### Considerações finais

Este capítulo objetivou a identificação dos objetos de conhecimento revelados nos itens de análise linguística da prova de Linguagens do Enem, em que foram detectados coesão lexical, figuras de linguagem, formação histórica do português, seleção lexical, sentido das palavras e variação lexical. Esses objetos de conhecimento organizaram-se em 3 (três eixos), o sociolinguístico, o semântico-estilístico e o textual-interativo, que dizem respeito à seleção de conteúdos relativos ao sistema lexical. Já com relação às concepções de léxico reveladas nas questões, houve maior incidência dos itens na concepção textual-interativa em detrimento da estrutural e cognitiva, o que aponta um resultado diferente do obtido na seleção de conteúdos. Enquanto a seleção de conteúdos

ainda se concentra em aspectos estruturais e semânticos, a abordagem tem sido mais textual.

Apesar de esta pesquisa apresentar resultados relativamente satisfatórios no que concerne à abordagem textual-interativa do sistema lexical, observamos que a quantidade de itens sobre léxico ainda é bastante reduzida, se levarmos em consideração que o arcabouço teórico foi construído a partir da análise de quatro anos consecutivos, contabilizando 160 questões. Portanto, faz-se necessário insistir na importância do léxico para o ensino de língua materna em sala de aula, como também na teorização das línguas naturais e compreensão do sistema linguístico (CASTILHO, 2010).

## Referências

- ANTUNES, I. O léxico como componente fundamental da língua: implicações pedagógicas. *In*: COELHO, F. A.; SILVA, J. E. do N. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa – teorias e práticas** (volume 1). Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 247-259.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BEZERRA, M. A. (Org.). **Estudar vocabulário**: como e para quê? Campina Grande: Bagagem, 2004.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARACO, C. A. Empréstimos e neologismos: uma breve visita histórica. **Alfa**, São Paulo, v. 45, p. 131-148, 2001.
- HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas do ENEM 2020**. Brasília, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em 29 de maio de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas do ENEM 2019**. Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso 10 de jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas do ENEM 2018**. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso 10 de jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas do ENEM 2017**. Brasília, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso 10 de jan. 2020.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010. p. 89-110.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

NEVES, H. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

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

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M. O Enem como política de avaliação: efeitos na educação básica e na produção de sujeitos. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. p. 253-266.

## **Análise Textual dos Discursos: representações discursivas de vítima em uma sentença judicial<sup>1</sup>**

José Willian de Souza Silva  
Maria de Fátima Silva dos Santos

### **Indicativos Iniciais**

O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIC/PIBIC/UFRPE), em que se investigou a construção de representações discursivas de vítima e agressor em um *corpus* de sentença judicial de crime contra a mulher. Os principais objetivos foram identificar, descrever e analisar a construção de diferentes representações discursivas para os referentes vítima e agressor, e os efeitos de sentidos provocados por essas representações.

Nesse sentido, objetivamos investigar as representações discursivas de vítima e de agressor e seus efeitos argumentativos em textos de uma sentença judicial. A pesquisa insere-se no âmbito teórico geral da Linguística de Texto e, de modo mais específico, na Análise Textual dos Discursos (ATD), conforme proposta por Adam (2008). Em termos metodológicos, o estudo insere-se no paradigma qualitativo de caráter descritivo da pesquisa documental. Selecionamos para este trabalho uma sentença judicial condenatória que trata do crime de estupro de vulnerável.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve explanação sobre a Análise Textual dos Discursos. Em seguida, focalizamos a noção de

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado em uma webconferência organizada pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL/UFRPE/CNPq), por ocasião do II Ciclo de Leituras do Geple (Módulo II), em 20 de outubro de 2021. Título da webconferência: “A linguística de texto e a Análise Textual do Discurso em Jean-Michel Adam”.



representação discursiva e suas categorias teórico-semânticas (referenciação, predicação e localização); por último, expomos os resultados de nossas análises e as conclusões.

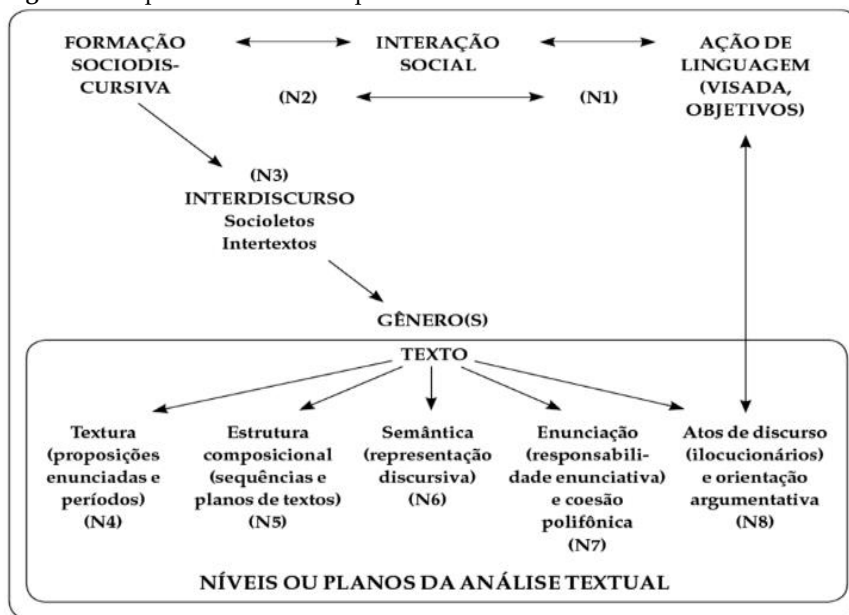
### **Análise Textual dos Discursos (ATD)**

A Análise Textual dos Discursos, como teoria da produção co(n)textual de sentido, constitui-se de uma abordagem teórica e metodológica pautada nos estudos e análises de textos concretos, que “[...] situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (ADAM, 2008, 24), cujo objetivo é a teorização e a descrição dos encadeamentos dos enunciados elementares.

Em vista disso, a ATD também tem como objetivo “[...] pensar o texto e o discurso em novas categorias[...]” (ADAM, 2008, p. 24), postulando, assim, uma separação e uma complementariedade da Análise de Discurso e da Linguística Textual em suas tarefas e objetos, em que o texto e o discurso não são pensados separados, e, sim, de forma articulada.

Com a pretensão de responder a demandas de propostas concretas para a análise dos discursos, Adam (2008) propõe oito níveis de análises que, segundo ele, podem ser distinguidos, metodologicamente, na análise do texto e do discurso. Em sua concepção, há três níveis referentes à dimensão do discurso e cinco referentes à dimensão do texto, conforme se pode observar em seu “Esquema 4”, reproduzido na figura 1, a seguir.

Figura 1 - Esquema 04: níveis ou planos de análise textual-discursivo



Fonte: Adam (2008, p. 61).

Conforme se pode observar, primeiramente, nesse esquema, a dimensão analítica do texto insere-se na dimensão, mais ampla e englobante, do discurso. Na abordagem analítica proposta, a conjunção conceitual dessas duas dimensões é assinalada por um conjunto integrado e hierarquizado de oito campos categoriais de níveis ou planos de análise, que se sucedem, num percurso analítico assinalado por setas, que vai de N1 a N8. Nessa concepção analítica, a ação de linguagem (N1) realiza-se com base nas intenções, nas finalidades e no propósito comunicativo do sujeito, em um dado contexto de interação social (N2). Na continuidade, a formação sociodiscursiva (N3) determina o que é dito a partir de um determinado lugar social ocupado pelo sujeito. Nesse ponto inscrevem-se os gêneros de discurso, que se materializam em textos e podem ser observáveis na perspectiva do interdiscurso. O texto, por sua vez, é pensado em função da textura (proposições, períodos) (N4) e da estrutura composicional (sequências

narrativas, descritivas, argumentativas, dialogal) (N5), estendendo-se o raciocínio analítico às dimensões semântica (N6)<sup>2</sup> e enunciativa (N7) e à orientação argumentativa (N8).

Em suas reflexões sobre esse esquema, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) ampliam a compreensão desse esquema, ao pensarem a distribuição dos níveis ou planos de análise textual da seguinte forma, em função dos campos categoriais predominantes ali situados:

- a) Um nível sequencial-composicional em que os enunciados elementares (a *proposição-enunciado* ou *proposição enunciada*) se organizam em *períodos*, que compõem as sequências. Estas, por sua vez, agrupam-se conforme um *plano de texto*. Esse nível focaliza a estruturação linear do texto, no qual as *sequências* desempenham um papel fundamental.
- b) Um nível enunciativo, baseado na noção de *responsabilidade enunciativa*, que corresponde às ‘vozes’ do texto, à sua polifonia;
- c) Um nível semântico, apoiado na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáforas, correferências, isotopias, colocações), que remetem ao conteúdo referencial do texto;
- d) Um nível argumentativo, embasado nos atos de discurso realizados e na sua contribuição para a orientação argumentativa do texto. (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 152).

Pelo exposto, para esses autores, o nível sequencial-composicional está diretamente relacionado com a estruturação linear do texto. Já os níveis enunciativo, semântico e argumentativo tanto podem ser expressos linearmente, como também podem corresponder a uma estruturação não linear do texto. Ou seja, os níveis semânticos, enunciativos e argumentativos apresentam características diversas que vão além da linearidade de um texto.

---

<sup>2</sup> Embora a nossa abordagem se situe basicamente no N6 (dimensão semântica), não é possível, contudo, ignorar o caráter integrado dos demais níveis (N1 a N8) no processo de construção das representações discursivas. Por razões de ordem metodológica, justifica-se o recorte, mas isso não significa a consideração de uma das dimensões em detrimento das demais.

## A Representação Discursiva

Para desenvolver a noção de representação discursiva (Rd), Adam se fundamenta na noção de esquematização de Jean-Blaise Grize (1992-2013), desenvolvida em sua *Logique et langage* (1990). Para este autor, a representação discursiva deve ser compreendida como uma atividade de esquematização. Esquematizar é elaborar um esquema, assim,

Uma esquematização tem [...] sempre alguma dimensão descritiva. Mesmo arriscando-se a uma descrição cujos elementos são imaginários, o autor deve, em todos os casos, se dedicar à escolha dos aspectos que representará, ele deve selecionar os traços pertinentes de sua referência. (GRIZE, 1996, p. 41 *apud* SANTOS, 2018).

Partindo dessa noção, toda atividade enunciativa, seja ela materializada de forma escrita ou oral, produz representações discursivas, isto é, o enunciador constrói imagens de si, do interlocutor e dos temas tratados.

Com efeito, toda e qualquer proposição enunciada faz parte de uma situação (co)contextual de produção de sentidos, o que quer dizer que não há enunciados isolados, e mesmo não havendo marcas explícitas de argumentação em enunciados, esses pertencem à enunciados ditos previamente e não estão isentos da intencionalidade do enunciador. Por entender desta forma, Adam (2008, p. 109) diz que a proposição-enunciado “[...] compreende três dimensões complementares [...]: a dimensão referencial [B], a dimensão enunciativa [A] e a dimensão da argumentação [C].”.

Assim, uma proposição-enunciado expressa uma representação discursiva (Rd) a partir de um ponto de vista (PdV), essa união de Rd e PdV, em textos mais pragmáticos, tem a sua potencialidade de verdadeiro conferindo ao enunciado uma ilocução, com a sua intermediação pela orientação argumentativa (ORarg). Vejamos como a ORarg relaciona-se à dimensão enunciativa e referencial, para construir uma Rd, nos fragmentos

de textos retirados do *corpus* de nossa pesquisa, reproduzidos logo a seguir.

**P1: [e1]** Sobre o camarim, disse que nunca viu esse local e nem sabia que existia. **[e2]** Entende que é um pouco camuflada a porta.

**P2: [e1]** [nome da vítima] sabia da existência desse local, disse que os outros banheiros tinham fila e pediu autorização a [testemunha], que liberou. (Excerto dos dados da pesquisa, 2021).

Nesses exemplos-enunciado, P1-e1/e2 PdV-1 (vítima) e P2-e1 PdV-2 (acusado), tem o mesmo conteúdo semântico (acusação), mas expressam pontos de vistas diferentes: a vítima disse não ter conhecimento do local, o agressor lança à vítima a responsabilidade dela já conhecer o local. Ambos enunciados são orientados à intenção de cada enunciatador ao seu par na enunciação, e terceirizado por um outro enunciatador. Em P1-e2 (Entende que é um pouco camuflada a porta) complementa a argumentação introduzida em P1-e1 (Sobre o camarim, disse que nunca viu esse local e nem sabia que existia); P2 PdV 2, constrói dois pontos de vistas, logo duas representações discursivas: 1) representação da vítima conhecedora do local e 2) de agressor desconhecedor do local.

Nesse sentido, Adam (2008) expõe não haver hierarquias no esquema 10, pois eles são componentes sobrepostos e complementares, em que “[...] situa [A] e [C] na mesma linha [...] e põe a enunciação [B] em posição mediana, entre [A] e [C]” (ADAM, 2008, p. 111-112). Assim, para que o sentido de uma proposição-enunciada, ou enunciado, possa ser construído, Rd e PdV está em relação com a ORarg. Portanto, “toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável” (ADAM, 2008, p. 113).

Na dissertação intitulada *A representação discursiva da vítima e do réu no gênero sentença judicial*, Lopes (2014) analisa como se constroem as representações discursivas da vítima e do réu no gênero sentença judicial, a partir de pontos de vista de

enunciadores distintos (a vítima, o réu e o juiz). Para tanto, a autora examina como o papel dessas representações se comportam na sequência textual da sentença judicial, analisando e descrevendo como os objetos (a vítima e o réu) são representados no discurso. A pesquisa tem como *corpus* uma sentença judicial correspondente a crime de violência à mulher. Para alcançar os seus objetivos de pesquisa, Lopes (2014) utiliza as seguintes categorias semânticas: a referenciação, a predicação, a modificação e a localização, para construir imagens (ou representações) das cenas enunciativas.

No que concerne à construção das representações discursivas do objeto “vítima” sob o ponto de vista do enunciador 1 (o juiz) e do enunciador 2 (o réu), Lopes concluiu que a depender da orientação argumentativa desses enunciadores, os sentidos tanto se distanciam quanto se aproximam. As imagens construídas pelo juiz mostram uma representação positiva referente à vítima, percebidos pelos usos dos modificadores da referenciação e da predicação, com o emprego dos verbos (“ficar”, “perceber”, “pedir”, “submeter”, “sofrer”), os quais esboçam uma submissão e o caráter passivo da “vítima”. No entanto, as representações construídas pelo “réu” para o referente “vítima”, de acordo com Lopes (2014), são desconstruídas por engendrar características depreciativas desse referente.

Sobre o objeto “réu”, a partir do ponto de vista do juiz, ainda conforme a autora, são atribuídas e construídas representações negativas, isto é, ao enfatizar as imagens do “réu” “agressor” e réu “molestador”. Além disso, o réu projeta uma imagem de si “para demonstrar sua inocência diante dos fatos, o enunciador traça uma espécie de ‘autorretrato’ através da construção de uma imagem de si” (LOPES, 2014, p. 94). Dessa forma, a autora afirma que ele usa palavras de valores morais como “padre” e “padre exorcista” para sobressaltar sua condição de não agressor.

Seguindo o mesmo direcionamento teórico de Lopes (2014), Santos (2018) em seu livro *Representações discursivas de vítima e agressor e orientação argumentativa em textos de inquéritos policiais*, analisa a construção das representações discursivas de vítima e de

agressor em textos de inquéritos policiais. Para tanto, a autora utiliza as quatro categorias semânticas descritas e analisadas por Lopes (2014): a referência, a predicação, a modificação e a localização e, acrescenta mais duas: a modificação e a conexão. Santos (2018) investiga os recursos linguísticos utilizados na construção das representações de vítima e de agressor e o modo como as representações construídas de vítima e de agressor orientam argumentativamente para a construção dos sentidos pretendidos no *corpus* analisado, a partir dos diferentes pontos de vistas dos enunciadore (a própria vítima, o agressor, o escrivão e o delegado).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de base documental, em que se analisou um *corpus* constituído de nove inquéritos policiais. Nesses inquéritos, Santos (2018) observou como as representações discursivas dos enunciadore (vítima, acusado, escrivão e o delegado) constroem e se reconstroem com o suporte daquelas categorias.

No tocante à referência, a autora observou que a construção do referente vítima, em alguns casos, assume a função de sujeito da proposição-enunciado, em outros, de complemento verbal. Já para o referente agressor, o enunciador é especificado pelo seu nome próprio, além de denominações específicas do léxico jurídico (o acusado, o réu...). Quanto à vítima, destacam-se os referentes “a pessoa acima qualificada”, “sua pessoa”, “a declarante”, “a vítima”. Para o referente agressor, as imagens evocadas são “sogro de nome Arnaldo”, “o acusado”, “o investigado”.

Com relação à predicação, Santos (2018) localiza no enunciado o uso de verbos (“foi agredida”, “foi agredida e ameaçada”) destacando que o papel temático (de paciente) expressados por esses verbos auxiliam na construção da Rd da vítima, na proposição-enunciada. Na predicação com vistas ao agressor, a autora diz que um dos agressores constrói uma imagem de não agressor (“ouviu barulhos”, “foi até lá”, “nenhum momento bateu”), além de subverter a imagem da vítima à agressora (“invadiu”, “começou a discutir”).

No que se refere à modificação, uma das cenas enunciativas expressas pelo uso dos verbos (“falou” e “aceitou”, ao tempo que, justifica uma objetificação da vítima) é modificada pelos advérbios (“nunca” e “nenhuma” em que mostra uma agressão constante e silenciosa) e qualificadas pelos adjetivos (“não valia nada”, ofendendo a moral da vítima). Os modificadores do referente agressor são construídos em uma imagem negativa dele (“doente de ciúmes”, “vive bebendo”, “já foi preso”).

O estudo de Lopes (2014) converge com o de Santos (2018) enquanto categorias de análise (localização) e objetos de discurso (representações discursivas de vítima e réu), divergindo apenas em um único ponto: o local (o santuário). Ao tratar especificamente do espaço físico onde ocorreram as situações de violência e agressão, Lopes descreve que esses lugares foram o “santuário” e a “delegacia”. Por sua vez, os espaços físicos descritos por Santos foram “residência do sogro”, “na sala”, “no banheiro” “na delegacia”, esse último sendo o espaço presente nos dois trabalhos.

No tocante à comparação, enunciadas pelo agressor, a vítima é descrita pelas expressões “fumaçando” e “endemoniada”, criando uma imagem negativa da vítima pelo seu estado emocional, em que, de acordo com Santos (2018), o agressor justifica sua intervenção agressora na cena descrita pela vítima. Quanto à conexão, a autora informa que alguns conectores (“quando”, “em seguida”, “e”) assinalam uma sucessão de cenas agressivas desencadeadas contra a vítima.

Santos (2018, p. 148), concluindo a análise das representações de vítima e agressor, sintetiza que o enunciador, ao construir uma representação discursiva, apresenta uma orientação argumentativa com vistas a propósitos e intenções. Isto é, “[...] a representação pode ser percebida na perspectiva da argumentação, ou seja, ao construir uma determinada representação, o enunciador promove em seu discurso um direcionamento argumentativo, de acordo com suas intenções e propósitos”.



## *Referenciação*

Adam (2008) não usa a expressão “referenciação” propriamente dita, o autor usa a terminologia “Tematização” (ADAM, 2008, p. 216-217). Para fins deste trabalho, reinterpretemos a tematização como um processo de referenciação. Apoiados nos estudos de Koch (2020) e Koch & Elias (2018), compreendemos a referenciação como as diversas formas de introdução e retomada, no texto, de novas entidades ou objetos de discurso.

A referenciação, como forma de introdução e retomada de objetos discursivos no texto-discurso é feita em função de um querer-dizer, caracterizando esse processo como uma atividade discursiva. Os sujeitos têm à sua disposição o material linguístico, escolhendo, para seu projeto de dizer, aquilo condizente às suas intenções e propósitos. Essas escolhas, por meios dos mecanismos de referenciação, estão na base do conteúdo referencial da representação discursiva.

No entanto, esse modo de categorizar, de dar sentido às coisas, o que se compreende por real não passa de uma recategorização da realidade através da percepção dos sujeitos. A enunciação não cria referência, e sim referentes (objetos de discurso), esses referentes são entidades, realidades abstratas. Segundo Koch e Elias (2018, p. 123), “[...]os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo”. Os referentes podem ser qualquer elemento construído sensorialmente, seja no mundo real ou imaginário.

Criar objetos de discursos dentro da enunciação está sujeita às formas culturalmente estruturadas que vão de encontro ao sujeito, e ao enunciar sobre determinada parte da realidade, e não sobre a realidade, o enunciador faz uso de sua memória compartilhada reformulando o objeto de discurso de acordo com um querer-dizer. Nesse sentido, um referente é aquilo (re)construído pelo discurso, ou seja, “[...] o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção” (KOCH, 2018,

p. 67). A título de exemplo, observe-se o fragmento a baixo, retirado de nosso *corpus*:

**Quadro 1** – Retomada e manutenção dos referentes na progressão do texto

“[...] foi possível observar **o suspeito** com **a vítima**, ambos subindo para o camarim do café de Lá Musique às 22h25min. **Os dois** permaneceram no local aproximadamente 6 minutos, **a vítima** sai do local às 22h31min26 sec., desacompanhada, em seguida às 22h31min47 sec., **o suspeito** deixa o camarim (fls. 828 e 820)”.

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

Discursivamente, esses objetos foram tematizados, e, na proporção em que o texto foi progredindo, esses objetos foram retematizados de acordo com as intenções dos enunciadores e co-enunciadores. Portanto, a referenciação é uma atividade construída “no” e “pelo” discurso. Com efeito, “O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido” (KOCH, 2018, p. 67). Logo, esses objetos discursivos não devem ser confundidos com a realidade extralinguística, mas (re)construindo a realidade desses objetos no processo da interação.

Percebemos, no exemplo citado, dois referentes (o suspeito e a vítima), em que ocorre uma retomada anafórica. Esse processo anafórico é um dos processos de introdução e retomada de referentes, importante para a construção dos sentidos de um texto. Quando os interlocutores entram em contato com a materialidade textual, inicialmente, o cotexto e os conhecimentos desses interlocutores, os fazem levantar hipóteses e intertextualizar sobre o conteúdo de tal texto. E essa interação ocorre de tal maneira, que ao longo do texto essas recategorizações dos objetos vão estruturando na mente dos interlocutores **nódulos** ou **endereços cognitivos**<sup>3</sup> que

---

<sup>3</sup> Esses nódulos ou endereços são responsáveis por reterem conteúdo informacional dentre do texto. Nesse sentido, quando um objeto de discurso é tematizado e posteriormente retomado em sua recategorização, são os nódulos

serão responsáveis por os fazerem perceber quando um objeto sofre mudança no tema e no rema, dentro do texto.

### *Predicação*

A predicação está ligada aos verbos selecionados e dispostos no enunciado. Teoricamente conceituado na sintaxe, o verbo é o elemento principal da estrutura predicativa e diretamente relacionado ao tema-sujeito da oração. No entanto, neste trabalho não daremos centralidade ao verbo, pois, no enunciado, consideramos a categoria da predicação em sua relação com a referenciação.

Esta categoria, a predicação, não é desenvolvida por Adam (2008), no entanto, o autor menciona a necessidade de examinar o verbo quando esse aparece na proposição, todavia sem caráter de centralidade no enunciado: “Quando a proposição contém um verbo, é preciso examinar sua valência: verbos com um lugar [...], dois lugares [...] ou três” (ADAM, 2008, p. 114). Com relação à semântica argumentativa do verbo, Adam diz que “A isso se poderia, ainda, acrescentar o valor de estado [...], de ação mais ou menos intencional de agentes [...], ou de simples acontecimentos”.

Para Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 175), a categoria semântica da predicação remete “[...] tanto à operação de seleção dos predicados, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado etc.), como ao estabelecimento da relação predicativa no enunciado”. Coadunamos com Silva (2015, p. 71) ao afirmar que “[...] pensar o verbo como o elemento que se coloca no centro da oração compreende um fenômeno de ordem sintática”, portanto, não nos interessa considerá-lo neste trabalho. Dessa forma, compreendemos que a centralidade deve estar na categoria semântica da referenciação.

---

construídos no cotexto anterior que faz com que o leitor identifique a qual objeto se está referindo.

## **Localização**

Nos estudos de Lopes (2014) e Santos (2018), essas autoras afirmam sobre não existir uma descrição específica na teorização dos trabalhos de Adam desta categoria semântica. Para Santos (2018), por exemplo, a localização é uma releitura da relação de contiguidade descrita em Adam (2008). Essa relação compreende que determinado referente, ou objeto de discurso, participante de uma situação se relacione a outros referentes dentro de um espaço-tempo, em que “[...] a contiguidade espacial de um objeto e de um personagem pode ser tão forte que o objeto se torna parte tão constitutiva do todo quanto uma parte do corpo”. Mas podemos também relacionar esta categoria, a localização, às dos organizadores textuais, como nos trabalhos de Queiroz (2013) e Silva (2015).

Adam (2008) compreende que os organizadores textuais possuem papel de importância no delineamento dos planos textuais, pois de acordo com ele, os organizadores de localização “[...] ordenam as partes da representação discursiva nos eixos maiores do tempo e do espaço [...]” (ADAM, 2008, p. 181). Vejamos como os marcadores de tempo e espaço são dispostos dentro dos enunciados.

**Quadro 2** – Os organizadores de localização espaço-tempo no plano de texto da sentença

“No dia <b>15 de dezembro de 2018</b> , entre as <b>22h25min e 22h31min</b> , no estabelecimento comercial [ <b>Nome do bar (localização do acontecimento)</b> ], situado na Avenida [ <b>Nome da avenida</b> ], posto 1B, [ <b>Nome do Bairro</b> ], nesta cidade e Comarca, o denunciado [ <b>Nome do agressor</b> ] manteve conjunção carnal com a vítima [ <b>Nome do agressor</b> ], que não possuía condições de oferecer resistência ao ato.”.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

Para Charaudeau (2016, p. 113, grifos do autor), Localizar-Situar “[...] é determinar o lugar que um ser ocupa no *espaço* e no *tempo* e, por um efeito de retorno, atribuir características a este ser na medida em

que ele depende, para sua existência, para a sua função, ou seja, para a sua razão de ser, de sua posição espaço-temporal”.

Assim, a categoria localização, como as demais categorias semânticas, tem como objetivo apresentar ao leitor as informações necessárias, colaborando para a construção dos sentidos do texto. Dessa forma, “A combinação de organizadores textuais e temporais tem o objetivo de ajudar ao leitor a construir um todo coerente”, como afirma Adam, (2008, p. 182).

### **As Representações Discursivas de Vítima no Relatório da Sentença Judicial**

Por questões de limitações de espaço, apresentaremos as representações de vítima construídas no texto do relatório da sentença, apenas. Nos procedimentos de análise, foi feito o apagamento dos dados que pudessem identificar a identidade dos sujeitos envolvidos, substituindo os nomes próprios dos sujeitos e dos estabelecimentos (restaurante, boate...) pelas expressões entre colchetes [Nome da vítima], [Nome do denunciado], [Nome da boate], [Nome do restaurante], e assim por diante. Os enunciados (En) selecionados foram descritos e organizados em quadros, para facilitar a análise e orientar na discussão das representações discursivas construídas nos fragmentos de textos analisados.

#### ***A referência***

a) “a vítima”, “foi-lhe”, “a ofendida”.

**Quadro 3** – Representações discursivas de vítima construídas com base na categoria *referência*

Exemplos	Referência
“[...] o denunciado [Nome do denunciado] manteve conjunção carnal com a vítima [Nome da vítima], que não possuía condições de oferecer resistência ao ato”.	“a vítima”
“[...]foi-lhe ministrada substância que alterou seu discernimento, o denunciado [Nome do denunciado], com	“foi-lhe”, “a vítima”,

o objetivo de satisfazer sua concupiscência, conduziu <i>a vítima</i> ao camarote número 403 situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que manteve com <i>a ofendida</i> relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal”.	“a ofendida”
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

Na introdução do relatório da sentença judicial, a construção do objeto de discurso tem a introdução não ancorada pelo uso do sintagma nominal “a vítima” + seu nome. Essa expressão nominal, em primeiro momento, tem todo o foco dentro do texto, cujas sequências corroboram a construção da representação discursiva de vítima. Em segundo momento, o objeto é recategorizado tanto por pronomes oblíquos (“foi-lhe”) quanto por outro sintagma nominal (“a ofendida”), sem ser desfocalizado. Esse processo de introdução, retomada e refocalização dos referentes (ou objetos de discurso) guiam o leitor para uma melhor apreciação e fluidez dentro do texto, e, ele próprio, no processo de interação, constrói, refuta, ou concorda com a construção dos objetos até então referenciados e predicados.

Em nossas análises, percebemos um contraste semântico entre os termos “a vítima” e “a ofendida”, esse último referente foi usado como sinônimo na recategorização da introdução “a vítima”, em enunciados diferentes. Deve, portanto, ter em consideração que no uso da sinonímia, para referenciar um objeto de discurso, seus sentidos não são equivalentes, não existe um sinônimo absoluto que traduza a equivalência de sentido.

Por isso, ao observarmos o sentido do termo “a ofendida” nesta proposição “[...] manteve com **a ofendida** relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal”, compreendemos que os sentidos contidos nessa expressão nominal atribui uma certa passivação ao referente “vítima” perante o suposto autor do crime, haja visto que esse uso eufemiza o teor da agressão ocorrida em não se utilizar o termo vítima, dando a

entender que o ocorrido começou em uma conversa pacífica e em determinado momento, algo dito a ofendeu.

Observa-se que o sintagma nominal de introdução do referente “a vítima” detém de uma semântica incisiva, como agressão física, e quando usado como objeto de discurso, são necessários complementos que também o satisfaça. No enunciado 1, o uso do termo vítima corrobora junto da situação de violência sofrida pela jovem, mas o uso do enunciado 2 contradiz o enunciado 1, quando semanticamente analisado. Para fins de exemplificação, faremos uma comparação com a semântica destes verbetes dicionarizados, retirados do dicionário Houaiss e do dicionário Priberam da Língua portuguesa:

1. “Vítima. *s.f.* Mártir, padecedor, sofredor, sofrente”. (HOUAISS, 2008, p. 861).

2. “Ofendido. *adjetivo e substantivo masculino.* Que ou aquele que recebeu uma ofensa”.

Com isso, notamos que a sinonímia destas formas constrói uma representação discursiva de vítima nessa situação, pois estabelece uma Representação não igual em sentido, porém similar.

### ***A predicação***

a) “não possuía condições de oferecer resistência”, “era incapaz de oferecer resistência”, “foi-lhe ministrada”, “alterou”, “resultou”.

**Quadro 4** – Representações discursivas de vítima construídas com base na categoria *predicação*

Exemplos	Predicação
<b>En1</b> “[...] o denunciado [Nome do denunciado] manteve conjunção carnal com a vítima [Nome da vítima], que <i>não possuía condições de oferecer resistência</i> ao ato”.	“não possuía condições de oferecer resistência”
<b>En2</b> “[...] ciente de que [Nome da vítima] <i>era incapaz de oferecer resistência</i> , haja vista que, por volta das 20h, em circunstâncias que serão esclarecidas no decorrer da instrução criminal, <i>foi-lhe ministrada substância que alterou</i>	“era incapaz de oferecer resistência”,

<i>seu discernimento</i> , o denunciado [Nome do denunciado], com o objetivo de satisfazer sua concupiscência, conduziu a vítima ao camarote número 403 situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual <i>resultou em ruptura himenal</i> ".	"foi-lhe ministrada", "alterou seu discernimento", "resultou".
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

As relações entre homem e mulher ao longo da história foram se transformando em relações de poder, e todo o controle e opressão das mulheres sempre se deu através da reificação da sexualidade das mulheres. Ao analisarmos os verbos usados no enunciado 1 (En1), a vítima não detém de condições de disputar qualquer ação vinda de seu agressor ("não possuía condições de oferecer resistência"). Esses usos nos mostram uma relação opressor-oprimido, ou em termos linguísticos, Agente e Paciente. No entanto, nessa dicotomia, relaciona-se um terceiro fator, o uso de substância narcótica ("foi-lhe ministrada substância que alterou seu discernimento"), contribuindo e realçando para o estado da vítima como um ser fraco e sem reações, alvo de vontades e satisfação libidinal diante do agressor ("manteve conjunção carnal", "com o objetivo de satisfazer sua concupiscência").

A utilização de qualquer substância que altere a capacidade motora e psíquica de alguém o torna vulnerável a qualquer situação de agressão, fato explicitado no enunciado 2 (En2). Os verbos selecionados pelo enunciador se utilizam de recursos morfológicos, distribucionais e semânticos, fixados em um tempo (pretérito) e modo (indicativo), para construir o discurso relatado pela vítima e expor que não foi um acontecimento que poderia vir a ser cometido, mas que realmente aconteceu. Exemplos desses verbos: "era". "manteve", "foi-lhe", "não possuía".

Nesses enunciados-exemplos, papéis temáticos nos mostram a relação de sentido e de ação captadas e descritas pelo enunciador. Como explica Perini (2008, p. 182), "O papel temático é a relação semântica entre um verbo (e seu esquema) e um complemento (ou



adjunto)”, por isso a semântica passiva da vítima é compreensível por serem papéis temáticos uma relação esquemática.

O enunciado (En1), “[...] o denunciado manteve conjunção carnal com a vítima, que não possuía condições de oferecer resistência ao ato”, mostra-nos o posto através do ponto de vista do enunciador, por isso, e a partir do que está posto, oferece uma dupla pressuposição. Em relação aos pressupostos, Adam (2008, p. 176, grifos do autor) explica que, “Além dos conteúdos *postos* explicitamente, fala-se de **pressupostos** nos casos das informações que, sem serem explicitamente postas, são, no entanto, apresentadas no conteúdo semântico [...]”. Assim sendo, as pressuposições fazem parte da estrutura do enunciado e percebidas como parte de uma enunciação.

Por isso, pressupõe-se que o acusado tinha noção das condições em que a vítima se encontrava, e mesmo assim, continuou com o ato. Ou seja, a predicação usada pelo enunciador na descrição dos atos provocados contra a vítima, “[...] que **não possuía condições de oferecer resistência** ao ato”, fornece-nos essas pressuposições por inferência, pois os dois verbos usados, tanto a negativa “não possuía” quanto “oferecer” corrobora para o estado de fragilidade da vítima. O segundo pressuposto é sobre a potencialidade da reação da vítima sem o efeito do narcótico, em que ela poderia ou não oferecer resistência ao estupro sofrido.

Além dessa dupla pressuposição, os verbos usados não denotam tanta asseveração, dando a entender que o ocorrido entre o agressor e a vítima, na parte inicial do relatório, estavam de comum acordo entre o ato sexual.

Nos exemplos a seguir, a vítima não é mais recategorizada por um enunciador-outro, mas por ela própria, construindo um *ethos* para evocar e reforçar ao co-enunciador sua condição de vítima. Para tanto, se utiliza do jogo argumentativo. Observem-se os enunciados do quadro abaixo:

**Quadro 5** – Representações discursivas da vítima a partir de sua própria percepção (Rd de si mesma)

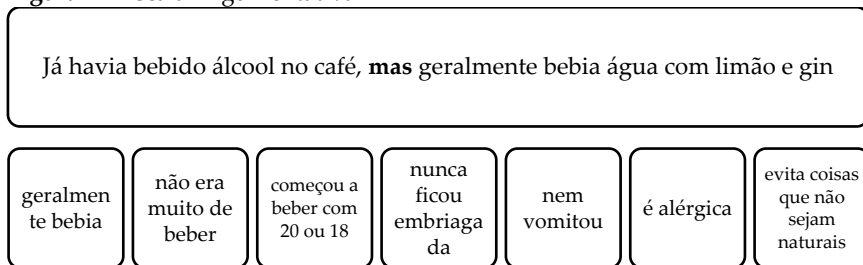
Exemplos	Predicação
<b>En3</b> <i>Já havia</i> bebido álcool no café, mas geralmente <i>bebia</i> água com limão e gin.	“já havia”, “bebia”
<b>En4</b> <i>Não era</i> muito de beber.	“Não era”
<b>En5</b> <i>Começou</i> a beber com 20 ou 18 anos, mas sempre moderadamente. <i>Nunca ficou</i> embriagada <i>nem vomitou</i> por isso. <i>É alérgica e evita</i> coisas que não sejam naturais.	“começou”, “nunca ficou”, “nem vomitou”, “é alérgica”, “evita”

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

A argumentação está presente desde a mais simples conversação informal do cotidiano até uma conversa formal em um Tribunal de Justiça. Em casa, por exemplo, quando não queremos lavar a louça, arrumar a cama, ou lavar o banheiro, argumentamos na tentativa de persuadir, fazer entender, convencer alguém a realizar as tarefas por nós. Fazemos isso naturalmente, sem ao menos perceber que nos apropriamos de todos os sistemas do conhecimento. O mesmo acontece nos enunciados En3 a En5 apresentados no quadro anterior, nos quais a vítima argumenta que sua ingestão de álcool é controlada, iniciando sua apreciação por álcool por volta dos 18 anos de idade, mas que isso não é algo rotineiro em sua vida. Além disso, ela diz que havia consumido álcool na manhã do ocorrido.

Na proposição-enunciado En3, os verbos empreendidos pela enunciativa, em primeiro momento, expõem um argumento inicial e em torno disso cria uma escala argumentativa em volta da imagem de uma mulher que não era acostumada a consumir álcool. Para melhor compreendermos essa escala argumentativa, elaboramos uma figura, que deve ser lida da esquerda para a direita.

**Figura 2** – Escala Argumentativa



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

Percebemos isso a partir do marcador adversativo **mas** acompanhado de um modificador (advérbio) e do verbo **beber** (bebia), dando a entender uma ação que começou no passado e ainda continua, pois o uso daquele modificador (geralmente), ao que nos parece, além de evocar o evento que se estende até hoje, também configura que o consumo de álcool pela vítima acontece em momentos específicos. Mais uma vez reforçando a imagem de uma pessoa que não era acostumada a consumir álcool.

Não obstante, a enunciadora também informa, com o pretérito do verbo **haver** (havia), da sua ingestão de álcool na manhã do acontecimento que se deu seu estupro. Esse uso não foi aleatório pela vítima, pois podemos inferir que o anúncio da ingestão de álcool pela manhã não a deixaria embriagada até a noite, e seus efeitos surgiria no decorrer da tarde, assim sendo, um argumento que reforça que teria sido dopada no período da noite.

### *A localização*

a) “15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min”, “[Nome da boate]”, “22h25min” “Camarote [Número do camarote]”

**Quadro 6** – Os localizadores espaço-temporais na representação do local do delito

Exemplos	Localizadores
<b>En6</b> “No dia 15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min e 22h31min, no estabelecimento comercial [Nome da boate], situado na Avenida [Nome da Avenida], posto 1B, [Nome do Bairro], nesta cidade e comarca [...]”	“15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min”, “[Nome da boate]”
<b>En7</b> “Assim foi, às 22h25min, ciente de que [Nome da vítima] era incapaz de oferecer resistência, haja vista que, por volta das 20h [...] conduziu a vítima ao camarote [Número do camarote] situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal”.	“22h25min” “Camarote [Número do camarote]” “situado no segundo piso do estabelecimento” “local em que”

**Fonte:** Excerto dos dados da pesquisa (2021).

O local do estupro da vítima foi em uma balada, um lugar frequentado, geralmente, por um público jovem, onde havia “olheiros” por todos os lados. Mas é peculiar a qualquer situação de agressão programada, procurar um lugar longe de qualquer olhar. No relato da vítima, o local exato do estupro foi no camarote da referida boate, um local sem acesso ao público normal, portanto, sem transeuntes, o que caracteriza um local propício para a prática do delito cometido.

### **Indicativos Finais**

Em nossas análises, constatamos que as escolhas linguísticas (os recursos lexicais como expressões referenciais, verbos, conectivos, expressões circunstanciais) são empregadas de modo estratégico e, em decorrência, estabelecem a orientação argumentativa do texto (acusar, incriminar, defender-se). Diante disso, fica evidenciado que as escolhas linguísticas não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas a um projeto de querer-dizer, ao propósito da enunciação, aos interesses dos participantes no jogo interacional, revelando a intencionalidade do enunciador e

orientando argumentativamente para a construção dos sentidos pretendidos nos textos.

A categoria teórica da referenciação, além de nos mostrar os objetos de discurso sendo tematizados, retomados e retomados ao longo do texto, ela nos possibilitou refletir o porquê de o objeto de discurso ser referenciado e predicado. A predicação que cada sujeito seleciona, ou é convidado a escolher, contribui para que se possam reforçar as primeiras inferências quando nos deparamos com os objetos discursivos. Percebemos, também, que o uso de um verbo pode aumentar ou diminuir a intensidade de como o sentido é construído no texto. A localização descrita pelos enunciadores, além de os colocarem em um espaço-tempo, corroboram para a imagem construída pelos sujeitos. E assim, o local onde ocorre tal fato passa a expressar sua própria representação, o local do fato do crime.

## Referências

- ADAM, J.M. **A linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GRIZE, J.B. O ponto de vista da Lógica Natural: demonstrar, provar, argumentar. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 20, v. 3, 2020, p. 253-261.
- GRIZE, J.B. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1990.
- GRIZE, J.B. **Logique naturelle et communications**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; LIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES, A. V. S. T. **A representação discursiva da vítima e do réu no gênero sentença judicial.** 103f. 2014.

QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político: “não me fiz sigla e legenda por acaso”:** o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001). 187f. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

RODRIGUES, M.; PASSEGUI, L. SILVA NETO, J. G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In.: ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. (Org.). **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 150-195.

SANTOS, M. F. S. **Representações discursivas de vítima e agressor e orientação argumentativa em textos de inquéritos policiais.** Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, A. A. **Representações discursivas sobre lampião e seu bando em notícias de jornais mossoroenses (1927): “o mais audaz e miserável de todos os bandidos” e o seu “grupo de asseclas”.** 212f. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.



## Potencialidades Pedagógicas do Cartaz de Protesto a partir da Teoria Enunciativa Discursiva<sup>1</sup>

Tatiani Daiana de Novaes

### Indicativos Iniciais

Em 2013, ocorreram no Brasil grandes manifestações de protesto que ficaram conhecidas como “As Jornadas de Junho”, “A Revolta dos 20 centavos”, “#vempraruá”. Esse movimento teve início com o Movimento Passe Livre/MPL, e suas reivindicações em torno da tarifa de ônibus de São Paulo e de outras capitais brasileiras. Rapidamente outras pautas como - gastos de dinheiro público com a Copa do Mundo e com a Copa das Confederações, saúde pública, ambiente político, corrupção, PEC 37 etc. - foram surgindo e servindo de estimulante para mais protestos que foram acontecendo em praticamente todo o país. O movimento ficou conhecido devido ao grande espaço que teve na imprensa, além de confrontos entre manifestantes e polícia e conflitos entre governos e manifestantes.

Em meio a isso tudo, a imprensa registrou, durante os protestos, várias pautas e reivindicações que foram enunciadas por meio dos cartazes de protesto. Foram eles que, em meio as reivindicações difusas e cambiantes, comunicaram as insatisfações da população.

---

<sup>1</sup> Parte da análise do cartaz de protesto apresentado neste espaço enunciativo faz parte da tese de doutorado da autora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e apresentado em uma webconferência organizado pelo Geple em 2021.



**Figura 1** – Manifestantes invadem o teto do Congresso Nacional



**Fonte:** Portal de Notícias G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/06/manifestantes-invadem-cobertura-do-congresso-nacional.html>>. Acesso em: 10 maio 2022.

Neste capítulo, o objetivo é expor uma reflexão teórico e metodológica, em torno de uma sugestão de análise de enunciado como uma prática antecedente à elaboração didática. O enunciado escolhido é: “Só não transformamos BH em pó senão o Aécio cheira”, presente em um cartaz de protesto de Belo Horizonte das manifestações de junho de 2013. Isso significa que as considerações teórico-metodológicas aqui propostas servirão para o trabalho que antecede a elaboração didática do professor que pretende trabalhar com: a produção texto-enunciado, a análise linguística, a escuta, mas, principalmente, a leitura no Ensino Médio. Tais considerações têm como ancoragem as reflexões teóricas e metodológicas do Círculo de Bakhtin, entre outras concepções, a de enunciado é central, ele perpassa pelas ideias de mobilidade, fluidez e gênero discursivo:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção

composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015, p. 261-262).

Para atingir o objetivo proposto foram usados “questionamentos” que servirão de reflexões norteadoras para análise, pois

O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afasta do diálogo. Sentido e significado.

O significado está excluído do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional. Nele existe uma potência de sentido” (BAKHTIN, 2015, p. 381).

Os questionamentos servirão de base para que o professor de Língua Portuguesa crie sua proposta pedagógica enunciativa-discursiva.

### **Reflexões para uma elaboração didática bakhtiniana de um enunciado de protesto**

**Figura 2** – Só não transformamos BH em pó senão o Aécio cheira!



**Fonte:** Site Carta Campinas. Disponível em: <<https://cartacampinas.com.br/2014/06/historia-da-cocaina-esta-deixando-o-senador-aecio-neves-louco-de-raiva>>. Acesso em: 10 maio 2022.

Nessa seção, o objetivo é dialogar e buscar reações-respostas que apontem caminhos para que o professor de língua materna possa trabalhar com o enunciado “Só não transformamos BH em pó senão o Aécio cheira” enquanto objeto social em sua materialidade concreta, a partir da concepção bakhtiniana. Segundo Bakhtin (2015, p. 280), “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

A comunicação verbal se dá na situação viva da língua em uso, então, para a análise de enunciados concretos foi usado como orientação o método sociológico ou “a ordem metodológica para o estudo da língua” que leva em consideração:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 124).

No itinerário analítico proposto por Bakhtin, não há categorias pré-definidas nem modelos de análise, é o próprio analista quem constrói o caminho da análise a partir do diálogo com o objeto analisado, o que existe é uma arquitetura das formas de compreender o enfrentamento dialógico, que se constituem de movimentos teóricos e metodológicos.

Sob a orientação sociológica do Círculo, direcionamo-nos a esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser

discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções. (BRAIT, 2006, p.13).

As reflexões teóricas e metodológicas acerca do enunciado de protesto “Só não transformamos BH em pó, senão o Aécio cheira” levou em conta as questões axiológicas e valorativas<sup>2</sup> uma vez que elas são fundamentais nas reflexões de base bakhtiniana.

- (1) Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugida e indefinível).
- (2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora do sistema, a não ser como objeto físico).
- (3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 45).

Para isso, dividiu-se o trabalho em quatro partes: a) um olhar para o objetivo enunciativo e horizontes axiológicos e temático do enunciado; b) um olhar para os horizontes temporal e espacial do enunciado; c) um olhar para questões voltadas à análise linguística. As seções estão separadas por questões didáticas e de organização textual, mas o enunciado deve ser compreendido e analisado na sua totalidade.

---

<sup>2</sup> Horizonte social/ axiológico/avaliativo é “um conjunto de valorações (axiologias) que envolvem dado enunciado [...] frutos das ideologias de um dado grupo social de uma dada época, que se materializam na linguagem [...] essa valoração atinge nossos discursos que se materializam em enunciados. Por essa razão não existe enunciado neutro, uma vez que ele sempre é balizado por esse horizonte axiológico” (SILVEIRA; ROHLING, RODRIGUES, 2012, p. 61-62).

## Um olhar para o objetivo enunciativo e os horizontes axiológico e temático

É importante que o estudante observe a foto como um todo, a manifestante, o cartaz, o local, as cores e que ele possa descrever isso tudo (mesmo que verbalmente), afinal, descrever é uma forma de analisar e pensar sobre o objeto. Ele deve observar a página do *site*, por isso temos o print da tela toda, para ser observada a imagem do cartaz, o veículo de publicação, toda a moldura<sup>3</sup> é muito importante na análise. A partir das observações gerais, ele provavelmente irá concluir que se trata de uma manifestação de rua, que há um riso posicionado em torno do Aécio, que se trata de um enunciado do gênero discursivo cartaz.

Ao descrever o enunciado, percebemos que ele foi escrito em cor preta e ganhou destaque, ênfase nas palavras “pó” e “cheira”, grafadas com caixa alta. A palavra “pó” está, inclusive, sublinhada marcando ainda mais sua entonação. A palavra “BH” também está escrita em caixa alta, mas porque se refere ao nome próprio de cidade Belo Horizonte. O suporte usado é uma cartolina branca. Ao afirmar que “Só não transformamos BH em pó senão Aécio cheira!”, o sujeito manifestante, por meio da transgressão, desestabiliza, ridiculariza, desqualifica Aécio. Nesse contexto, as palavras “pó” e “cheira” dialogam com outros enunciados, outras vozes que insinua que Aécio é usuário de cocaína, além de uma que diz claramente que Aécio é usuário dessa droga ficando claro assim, o horizonte temático do enunciado.

No que se refere às vozes discursivas, Bakhtin (2011) afirma:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas

---

<sup>3</sup> Pôr em moldura, emoldurar é uma expressão que sempre aparece nas obras de Bakhtin, de uma maneira geral, são construções híbridas em que o discurso do outro participa do discurso principal. Toda página da internet é híbrida.

como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a ela. (BAKHTIN, 2011, p. 223).

O movimento discursivo dialógico e as vozes sociais relacionam o enunciado com a sátira, com o risível, com o tom não oficial, marcando assim o caráter carnavalesco<sup>4</sup> do enunciado. Percebem-se também características próprias do carnaval bakhtiniano como a associação do humor com a dessacralização da ordem hierárquica, afinal, Aécio simboliza poder.

A esse respeito, Brait (2008, p. 17), ao discutir o discurso voltado para o humor, afirma que ele “[...] possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais ou mesmo estéticos”, criando e/ou reforçando tabus, o que acaba por consolidar “verdades”. Diante disso, pode-se afirmar que o enunciado contribui para a cristalização da atmosfera de desconfiança em torno do Aécio, da crença de que ele é usuário de uma droga ilícita.

Outra questão importante a ser analisada com os estudantes é observar quem é o sujeito que enuncia, ou seja, pensar sobre quem são os manifestantes de junho de 2013. Optou-se por caracterizá-los aqui de uma maneira generalizada uma vez que não se sabe exatamente quem é a manifestante da foto, assim, de uma maneira geral, segundo dados da Pesquisa Ibope Nacional, realizada em 20 de junho de 2013 e publicada na obra “Nas ruas: a outra política que emergiu em junho de 2013”, de Rudá Ricci (2014), os manifestantes de junho de 2013 são sujeitos trabalhadores, jovens em sua maioria, escolarizados, conectados, de renda razoável, otimistas e sem vínculo com partidos políticos. Também é importante refletir para quem o enunciado se destina, ou seja, quem são os sujeitos leitores do enunciado. Há vários sujeitos possíveis como: o próprio Aécio, os internautas (pois a imagem circulou na internet) e toda a amplitude de auditório própria das grandes manifestações.

---

<sup>4</sup> Faz-se referência à obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, que discute, entre outros aspectos, a cosmovisão carnavalesca, ou seja, a concepção de mundo concedida no carnaval, a partir da obra de Rabelais, Bakhtin (1987).

O objetivo enunciativo do cartaz está diretamente relacionado à posição axiológica do sujeito manifestante que valora negativamente Aécio e seu comportamento. Há uma crítica ao comportamento de Aécio. Isso tudo é marcado pelo julgamento moral em relação ao uso de cocaína. Trata-se de índices valorativos que não pertencem somente a esse sujeito escrevente, mas a outros que são seus parceiros axiológicos, que possuem o mesmo engajamento. Fazer críticas e realizar denúncias são funções próprias do enunciado de protesto. Com isso, percebeu-se que ele cumpriu a sua finalidade enunciativa.

No que diz respeito às descrições físicas e ao objetivo enunciativo, o professor pode criar suas atividades de análise a partir dos seguintes questionamentos:

**Quadro 1** – Questionamentos em torno do objetivo enunciativo e dos horizontes axiológico e temático

1. Quais palavras estão destacadas no enunciado? Qual a intenção provável de enfatizar tais palavras?
2. Qual é o objetivo comunicativo do enunciado?
3. Quem são os sujeitos da interação verbal, ou seja, quem são os prováveis o sujeito escrevente e o sujeito leitor?
4. Os discursos nunca são neutros. Quais são os valores/ posicionamentos explicitados pela manifestante por meio do enunciado?
5. Em qual esfera social circulou o enunciado?

**Fonte:** Autora do Capítulo (2022).

Para Bakhtin/Volochinov (2014), as esferas sociais são quase que uma classificação que organizam as interações dos gêneros discursivos. Por exemplo, na esfera social literária existe: conto, crônica, romance etc.; na esfera jurídica existe: lei, procuração, petição etc. Porém, o mais importante não é a tipificação de esferas, mas fazer com que os estudantes reflitam e percebam como os enunciados circulam em determinadas esferas da atividade humana e como elas os consolidam.

## Um olhar para os horizontes temporal e espacial

O exemplo pedagógico escolhido nos traz um cartaz de protesto publicado no *site* Carta Campinas<sup>5</sup>, que esteve presente na manifestação de junho de 2013, porém, foi publicado na notícia de 11 de junho de 2014, ou seja, um ano depois das manifestações. É importante que o estudante tenha um olhar situado para o enunciado, ou seja, conheça o contexto cronotopicamente<sup>6</sup> e fique atento para as questões que o relacionam com seu tempo-espaço.

Para Gohn (2014), as manifestações que aconteceram em junho de 2013 passaram por três momentos específicos, o que ela chama de 1a, 2a e 3a fase das jornadas de junho. A primeira fase, que iniciou em 6 de junho, foi marcada pela desqualificação e pelo descaso tanto das autoridades quanto da mídia. Nesse caso, as manifestações concentravam-se em torno do aumento da tarifa de transporte público e foi organizada de modo descentralizado pelo Movimento Passe Livre (MPL). Como resultado, houve criminalização dos manifestantes, pois essa foi a saída que os governantes encontraram para fugir da situação. A segunda fase aconteceu a partir de 14 de junho, sendo marcada pela violência policial, pela revolta popular e pelo susto com o movimento de massa. A terceira fase é a que Gohn (2014) chama de “a vitória da demanda básica”, uma vez que foi cancelado o aumento das tarifas em vários locais e o MPL comemorou a notícia com um grande ato e se retirou das mobilizações.

O horizonte espacial do enunciado é o centro de Belo Horizonte, Minas Gerais, berço eleitoral de Aécio Neves. Ao analisar o enunciado e compreendê-lo na sua totalidade, é interessante também que o estudante investigue quem é o sujeito que está sendo falado. Aécio é

---

<sup>5</sup> Site Carta Campinas disponível em: <<https://cartacampinas.com.br/2014/06/historia-da-cocaina-esta-deixando-o-senador-aecio-neves-louco-de-raiva/>>.

<sup>6</sup> “O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas de homem” (AMORIM, 2006, p. 105).



político brasileiro e economista, formado pela PUC de Minas Gerais, foi presidente nacional do PSDB, de maio de 2013 até dezembro de 2017; foi deputado federal por Minas Gerais, de fevereiro de 1987 até dezembro de 2002; foi ainda presidente da Câmara dos Deputados do Brasil, de 2001 até 2002; foi governador de Minas Gerais, de 2003 até 2010; em 2011 foi senador da república por Minas Gerais e, desde 2019 é novamente deputado federal, sempre pelo PSDB. No que se refere ao horizonte temporal, vale lembrar que Aécio estava em evidência nesse período das manifestações, pois havia sido eleito, em 18 de maio de 2013, presidente do PSDB e sido lançado como potencial candidato do partido à presidência da república em 2014.

No que diz respeito ao olhar em torno dos horizontes temporal e espacial, o professor pode fazer questionamentos a partir das reflexões:

**Quadro 2** – Questionamentos em torno dos horizontes temporal e espacial

1. Em que momento histórico, político e social o enunciado é materializado?
2. Em que espaço se dá o acontecimento enunciativo e qual a relação dele com o que está sendo comunicado?
3. As questões norteadoras precisam de pesquisa para serem respondidas de maneira completa e satisfatória, então, a sugestão é que elas sejam feitas em casa ou em sala com acesso a internet.

**Fonte:** Autora do Capítulo (2022).

## **Um olhar para as relações dialógicas**

Se faz necessário que os estudantes compreendam que todo enunciado é resposta de outros enunciados e que estes apontam enunciados que ainda estão por vir, tais relações dialógicas são intrínsecas a linguagem. Essas relações são materializadas por meio de vozes sociais que perpassam o enunciado.

As vozes sociais e as relações dialógicas fortalecem a denúncia e atmosfera de desconfiança que gira em torno do deputado, ou seja, fortalece a delação de que Aécio é usuário de cocaína, tal crítica moral é o objetivo enunciativo da manifestante, ou seja, é o que de fato estamos

analisando com os estudantes, por isso, a importância de trazer as relações dialógicas para compreender o enunciado como um todo.

Uma das relações dialógicas do enunciado em questão é o entrelaçamento dele com outro enunciado, a saber: em 2009, o editorialista Mouro Chaves escreveu um artigo que foi publicado em fevereiro de 2009, página 3, do jornal O Estado de S. Paulo, intitulado “Pó pará, governador?”<sup>7</sup>. O trocadilho “pó pará” seria uma abreviação de “pode parar”, ao mesmo tempo, fazendo uma clara alusão ao Aécio, na época governador, e ao uso de pó, no caso, cocaína.

O editorial não denuncia escândalos relacionando Aécio. De fato, o texto faz uma crítica à estratégia de Aécio para se tornar candidato à presidência da república pelo PSDB, ou seja, o título remete à “pode parar, governador, pare de fazer uso de tal estratégia”. Aécio estaria planejando dar um ultimato para que os dirigentes do partido tomassem uma posição prévia, até uma data limite, “nem um dia a mais”, sem ao menos amplo debate interno, caso contrário, ele não disse explicitamente, porém, deu a entender que iria para o PMDB, partido no qual já havia garantido uma vaga de presidenciável. Como nenhum discurso é neutro e todos são intencionais, vale ressaltar que o editorialista Mouro Chaves tem ligação com o José Serra, que competia politicamente com Aécio, na época.

Mesmo que, ao longo do artigo, Chaves tenha discutido outro assunto, o título do texto associa diretamente a imagem do Aécio ao uso de cocaína, ou seja, a voz que parodia cita, ou seja, remete à voz

---

<sup>7</sup> O jornal precisou retirar do ar o link por força judicial na época, no entanto, hoje é possível ter acesso ao texto em: <<http://opiniaio.estadao.com.br/noticias/geral,po-para-governador,331197>>. Acesso em: 28 out. 2020.

parodiada. Percebe-se que o enunciado é bilíngue, bivocal<sup>8</sup>, está em confronto, ou seja, pode ser considerado um discurso paródico<sup>9</sup>.

Ambas as vozes possuem orientações semânticas opostas. Assim, estabelecem entre si uma relação de provocação. Os sentidos do enunciado-título “Pó pará, governador?” são dois: um voltado para o objeto do discurso (“pode parar governador”); e outro, para o discurso do outro “pó (que significa cocaína) para o governador”.

A intenção da voz que parodia é revelar, desmascarar o discurso parodiado, por meio do risível e do rebaixamento do outro, acentuando e valorando negativamente a postura do futuro candidato para eleições de 2014. A voz que parodia cumpre muito mais o papel de fundo dialógico; e a voz parodiada, o papel de comunicar o principal, que é a mensagem “cocaína para o governador”, marcando os sentidos valorados dados pelo articulista Mauro Chaves (2013).

Ao fazer uma busca pela internet, é possível ver *memes* e *chacotas* que associam o atual deputado com a cocaína. Também se pode, com facilidade, ler blogs de notícias e *sites* políticos de Minas Gerais, que noticiam a ida rotineira – em segredo – de Aécio Neves ao hospital Mater Dei, envolvendo o uso abusivo de cocaína. As notícias giram em torno de fatos como o de que Aécio, de vez em quando, precisa tomar umas injeções pela manhã para se recuperar da “noitada” e conseguir trabalhar normalmente.

---

<sup>8</sup> O discurso bivocal “sempre é internamente dialogizado. Assim é o discurso humorístico, irônico, paródico, assim é o discurso refratante nas falas dos personagens finalmente, assim é o discurso do gênero intercalado: todos são bivocais e internamente dialogizados. Neles se encontra um diálogo potencial, não desenvolvido, um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens (BAKHTIN, 1990, p. 127).

<sup>9</sup> A paródia é um recurso discursivo metalinguístico (além do puramente linguístico), bivocal (mais de uma voz), bilíngue (se dá no entrelaçamento de mais de uma linguagem) em que a palavra possui duplo sentido. Um sentido voltado para o objeto do discurso (palavra comum) e outro voltado para o discurso do outro. As duas linguagens (a que é parodiada e a que parodia) estão em constante combate. A intenção do enunciado paródico é desmascarar o parodiado (BAKHTIN, 1987, 2011).

O senador tem fama de festeiro e de gostar da vida noturna, em especial, a carioca. Segundo matéria do Estadão<sup>10</sup>, de 24 de março de 2013, Fabrini (2013) afirma que: “As passagens de Aécio pelo Rio costumam aparecer em colunas e redes sociais que, não raro, registram sua presença em baladas e eventos cariocas nos fins de semana”. A crítica feita não está relacionada apenas ao modo carnavalesco do senador levar a vida, mas às idas e vindas com dinheiro público para o Rio de Janeiro.

A matéria também apresenta a informação de que “a imprensa do Rio registrou, em tom bem-humorado, a participação do senador numa celebração do PC (Partido do Chope), num bar em Copacabana” e que “em novembro de 2011, o tucano foi fotografado em casa noturna de São Paulo deixando o aniversário do piloto Dudu Massa, na companhia de uma socialite” (FABRINI, 2013). Além disso, no dia 17 de abril de 2011, o site do G1<sup>11</sup> noticiou que Aécio Neves teve sua habilitação apreendida em blitz da Lei Seca no Rio e que se recusou a fazer o teste do bafômetro (TABAK, 2011).

Todas essas informações, mesmo sendo de foro íntimo, relacionam-se com o papel social de Aécio (de parlamentar, de representante da sociedade) e com os valores axiológicos do sujeito escrevente do enunciado. Isso acaba reforçando a atmosfera de que o deputado Aécio é um sujeito farrista e abusado, ou seja, aquele que vai além do razoável e permitido, características que podem ser associadas ao uso de drogas estimulantes como a cocaína. A atitude responsiva ativa de Aécio reforça tudo isso: ele entrou com uma ação na justiça

---

<sup>10</sup> Matéria disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,senador-usa-mais-verba-para-ir-a-rio-que-a-bh-imp,1012625>>. Acesso em: 16 out. 2020.

<sup>11</sup> Matéria disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/04/aecio-neves-tem-habilitacao-apreendida-em-blitz-da-lei-seca-no-rio.html>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

processando o Google<sup>12</sup>, o Yahoo<sup>13</sup> e o Bing<sup>14</sup>, da Microsoft<sup>15</sup>, solicitando a retirada de links e perfis em sites de busca que relacionem seu nome com a expressão “uso de entorpecentes” (LIMA, 2014).

Os sentidos valorados negativamente que relacionam o deputado com o uso de cocaína antecedem e sucedem as manifestações de junho de 2013. Há vários desdobramentos após 2013, como a marchinha<sup>16</sup> “O baile do pó Royal”, vencedora do carnaval de Belo Horizonte de 2014, que envolve o episódio de novembro de 2013. Nessa data, houve a apreensão de 450 quilos da droga no helicóptero da Limeira Agropecuária, empresa do amigo pessoal e colega de bancada de Aécio (José Perrella de Oliveira), que firmou vários contratos na sua gestão (BALZA, 2013). Isso tudo reforça o aspecto de inacabamento da linguagem e o diálogo de renovação. Um dos enunciados que compõe a marchinha, o refrão mais especificamente, é “Esse pó é de quem tô pesando? Ah é sim, ah é sim. Ah é sim, ah é sim” (JACKSON; CACHAÇA; DIBETO, 2014), sendo essa última parte cantada de modo que se houve “Aecim”, ou seja, Aécio no diminutivo, em um acento/sotaque mineiro.

Outro movimento dialógico do enunciado do cartaz, que se deu após 2013, é a relação deste com os diálogos da reunião do dia 23 de novembro de 2016, da Comissão Direitos Humanos e Minorias, na Câmara dos Deputados, que teve como tema violações de direitos humanos do jornalista. Nesse dia, o jornalista Marco Aurélio Carone

---

<sup>12</sup> Google: empresa norte-americana de serviços de internet e software. Mais informações em:

<sup>13</sup> Yahoo: um dos portais mais antigos da internet. Ganhou fama graças ao “Yahoo! Mail”, “Yahoo! News”, “Yahoo! Grupos” e “Yahoo! Respostas”. Mais informações em: <yahoo.com>.

<sup>14</sup> Bing: site de busca dos Estados Unidos. Mais informações em: <www.bing.com.br>.

<sup>15</sup> Microsoft: é uma empresa que desenvolve, fabrica, licencia e vende computadores, outros produtos eletrônicos, softwares de computador e serviços. Mais informações em: <microsoft.com>.

<sup>16</sup> A marchinha pode ser ouvida no endereço: <<https://soundcloud.com/concurso-demarchinhas/baile-do-poroyal?in=concursodemarchinhas/sets/iii-concurso-demarchinhas>>.

relatou à comissão que foi perseguido por policiais, procuradores, juízes e desembargadores que estariam a serviço de Aécio Neves (PSDB-MG) em 2014. Ele ficou preso 9 meses e 20 dias devido às apurações do Ministério Público e do judiciário de Minas Gerais e foi solto 5 dias depois das eleições. Uma das justificativas formais (inclusive) da prisão foi justamente afastá-lo para que ele não atrapalhasse as eleições presidenciais em que concorriam Aécio Neves e Dilma Rousseff. No vídeo, Marco Aurélio afirma que fez várias denúncias contra Aécio no Novo jornal. Entre elas, inclui as três overdoses que Neves teria sofrido dentro do Palácio da Liberdade. Segundo o jornalista, o fato foi atestado pela Polícia Militar e por médicos do hospital Master Dey (CARONE, 2017<sup>17</sup>).

Diante disso, elencou-se alguns questionamentos possíveis a ser considerado pelo docente para que a materialidade seja analisada, ou seja, as questões históricas e políticas que envolvem a interação discursiva e que são relevadas por meio de relações dialógicas.

### **Quadro 3** – Questionamentos em torno das relações dialógica

1. Que relação este dizer “Só não transformamos BH em pó senão Aécio cheira” estabelece com outros dizeres? Pesquise na internet dizeres que se relacionam com o enunciado do cartaz.
2. De que maneira os outros dizeres pesquisados reforçam o objetivo enunciativo da manifestante?

**Fonte:** Autora do Capítulo (2022).

Essas questões trazem uma importante discussão social, política e moral que pode causar controvérsia no debate em sala de aula e exige um conhecimento prévio muito grande. Então, talvez as questões de interpretação relacionadas a isso devam ser feitas em pequenos grupos ou com orientação mais próxima do professor. Outra sugestão é disponibilizar previamente o artigo do O Estado de S. Paulo, intitulado “Pó pará, governador?” entre outros citados aqui para que os estudantes estabeleçam as relações entre os textos.

---

<sup>17</sup> Disponível nos seguintes endereços: <<https://youtu.be/HV8eRrX0K6Y>> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=HV8eRrX0K6Y>>

## Um olhar para a análise linguística

No caso de trabalhar a partir do enunciado, como é o caso da proposta didática deste artigo, os chamados conteúdos escolares e as atividades epilinguísticas<sup>18</sup> não são escolhidas a priori, o que foi escolhido primeiramente foi o discurso, ou seja, o cartaz. O que acontece normalmente em sala de aula é a partir de atividades metalinguísticas e de saberes linguísticos escolares escolhidos previamente como, por exemplo, concordância, regência, pontuação etc., determinadas frases/ exemplos/ enunciados são escolhidos para análise. Aqui a proposta é fazer o inverso, é o enunciado que aponta determinadas questões de análise linguística a serem trabalhadas.

No que se refere às escolhas lexicais do enunciado “Só não transformamos BH em pó senão Aécio cheira!”, percebe-se que o verbo “transformar” possui um efeito semântico mais impactante que mudar, alterar, modificar, apresentando uma entonação expressiva em relação à capacidade dos manifestantes de atuarem de modo devastador na cidade. Eles só não colocam a cidade, o trânsito, o debate político em uma situação catastrófica porque “senão” – uma conjunção adversativa que tem o mesmo sentido que “caso contrário” – o Aécio cheira, em um tom metaforicamente debochado e carnavalesco. Desse modo, o verbo “cheirar” – nesse caso, transitivo porque tem o sentido de aspirar pelo nariz – refere-se à cocaína, devido à situação extraverbal exposta anteriormente. O caráter enfático é reforçado pelo uso do ponto de exclamação.

Assim, no que diz respeito à análise linguística, o professor pode fazer questionamentos a partir das reflexões:

---

<sup>18</sup> As atividades metalinguísticas são aquelas voltadas para a linguagem como objeto de reflexão, quando as atividades discutem questões sobre a língua. Já as atividades epilinguísticas resultam em reflexões em torno dos processos interativos e possuem os recursos expressivos como objeto de análise (GERALDI, 1997, p. 25).

#### **Quadro 4 – Questionamentos em torno da análise linguística**

1. Que outros verbos poderiam ter sido usados no lugar de “transformar”, com a alteração o sujeito escrevente teria o mesmo efeito semântico?
2. Qual a função da conjunção adversativa “senão”? Que outras conjunções poderíamos usar? O efeito enunciativo seria o mesmo se usássemos outra?
3. A partir de estudos sobre polissemia e de transitividade verbal, explique as possibilidades semânticas do verbo “cheirar”.
4. Qual a função do ponto de exclamação no enunciado?
5. Pesquise outros cartazes de protesto na internet, observe-os com atenção, quais são as marcas/ características típicas do gênero discursivo cartaz de protesto?
6. Depois de estudar as marcas próprias do cartaz de protesto, produza um a partir de uma reivindicação local, algum problema da sua escola ou comunidade. Pode usar cartolina, tecido, papel Kraft etc.

**Fonte:** Autora do Capítulo (2022).

No caso do enunciado escolhido a sugestão foi trabalhar com: a) o uso, a entonação e o valor semântico do verbo transformar; b) o uso da conjunção adversativa “senão”; c) a polissemia e a transitividade do verbo “cheirar” e, d) o uso do ponto de exclamação.

### **Indicativos Finais**

O objetivo deste capítulo foi expor uma reflexão teórico e metodológica, em torno de uma sugestão didática de análise de enunciado. Assim, a análise do enunciado de protesto e os questionamentos criados são recursos prévios que poderão servir de ferramentas para elaboração da aula de língua materna sob a perspectiva enunciativa-discursiva.

O percurso usado foi, a partir da concepção bakhtiniana de enunciado, explorar aspectos relacionados ao objetivo enunciativo, horizontes axiológicos e temático do enunciado; aos horizontes temporal e espacial do enunciado e às questões voltadas à análise linguística.

De maneira alguma as sugestões aqui propostas têm o objetivo de servir como um modelo prescritivo, espécie de “receita” do que o professor deve fazer em sala de aula. A intenção é dialogar buscando reações-respostas e, com isso, colaborar com a construção de possíveis



itinerários pedagógicos do trabalho com o enunciado nas aulas de língua materna. Acreditamos na autonomia docente, no seu papel central nas escolhas e definições pedagógicas e na sua capacidade de construir elaborações didáticas a partir da realidade de cada grupo de estudantes.

## Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALZA, G. **PF apreende 450 kg de cocaína em helicóptero da família de senador de MG...** UOL. Publicado em: 25 nov. 2013. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/11/25/pf-apreende-450-kg-de-cocaina-em-helicoptero-da-familia-perrella.htm>>. Acesso em: 13 out. 2020.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B. **Ironia em Perspectiva Polifônica**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

CARONE, M. **Marco Aurélio Carone: depoimento na Comissão de Direitos Humanos e minorias**. Publicado em: 27 jan. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/HV8eRrX0K6Ye>>. Acesso em: 3 out. 2020.

CHAVES, M. **Pó pará, governador?** Estadão. Publicado em 28 fev. 2009. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,po-para-governador,331197>>. Acesso em: 10 maio 2022.

FABRINI, F. **Senador usa mais verba para ir ao Rio que a BH. Estadão**. Publicado em: 24 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/04/aecio-neves-tem-habilitacao-apreendida-em-blitz-da-lei-seca-no-rio.html>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOHN, M. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014. JACKSON, Alfredo.; CACHAÇA, Joilson.; DIBETO, T. **Baile do pó royal**. Concurso de marchinhas Mestre Jonas. 2014. Disponível em: <<https://soundcloud.com/concursodemarchinhas/baile-do-poroyal?in=concursodemarchinhas/sets/iii-concurso-de-marchinhas>>. Acesso em: 7 out. 2020.

JACKSON, A.; CACHAÇA, J.; DIBETO, T. **Baile do pó royal**. Concurso de marchinhas Mestre Jonas. 2014. Disponível em: <<https://soundcloud.com/concursodemarchinhas/baile-do-poroyal?in=concursodemarchinhas/sets/iii-concurso-de-marchinhas>>. Acesso em: 10 maio 2022.

LIMA, D. **Justiça nega pedido de Aécio Neves para bloquear buscas na internet**. Folha de S. Paulo. Publicado em: 14 mar. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/03/1425228-justica-nega-pedido-de-aecio-para-bloquear-buscas-na-internet.shtml>>. Acesso em: 4 out. 2020.

RICCI, R. A. **Nas ruas: A outra política que emergiu em junho de 2013**. Belo Horizonte: Letramento, 2014.

SILVEIRA, A.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes.** Florianópolis: Dioesc, 2012.

TABAK, B. **Aécio Neves tem habilitação apreendida em blitz da Lei Seca no Rio.** G1. Publicado em: 17 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/04/aecio-neves-tem-habilitacao-apreendida-em-blitz-da-lei-seca-no-rio.html>>. Acesso em: 3 out. 2020.

## A Estruturação do Plano de Texto da Sentença Judicial

Janayane Maria de Menezes  
Maria de Fátima Silva dos Santos

### Indicativos Iniciais

A escrita de textos é uma atividade consciente que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos pretendidos, numa dada situação de interação comunicativa. Trata-se, pois, de “[...] uma atividade intencional que o falante, em conformidade com as condições sobre as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.” (KOCH, 2010, p. 26). Nesse processo, o leitor procura compreender os objetivos do texto, observando as pistas ou sinais linguísticos utilizados pelo escritor que contribuem para a percepção de como o texto está estruturado e como as intenções do autor, ao transmitir a mensagem, são apresentadas.

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa<sup>1</sup> voltada para a análise da estruturação do plano de texto da sentença judicial. A sentença judicial é um gênero que se situa como produto do campo discursivo do domínio jurídico, legitimado pelo Estado. Desse modo, é um texto que reflete as condições específicas e as finalidades desse campo, tanto em seu conteúdo temático quanto em estilo de linguagem (recursos lexicais, escolhas gramaticais,

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada no âmbito do programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/PIC/UFRPE - Edital n.º 2020-2021). Os resultados desta pesquisa foram apresentados no II Ciclo de Leituras do Geple (Módulo II), na mesa-redonda intitulada “A Linguística de Texto e a Análise Textual do Discurso em Jean-Michel Adam”. O evento ocorreu de forma remota, pela plataforma *StreamYard*, em 20 de outubro de 2021.

jargão de linguagem especializada), bem como, em sua estrutura composicional orientada por normas legais do âmbito jurídico.

Inserida no paradigma qualitativo de caráter descritivo, a pesquisa apresenta um caráter documental, cujo *corpus* é constituído por textos de uma sentença judicial relacionada a crime de violência contra a mulher. Tínhamos por objetivos analisar a estruturação sequencial do plano de texto da sentença judicial, bem como, compreender o modo como as sequências orientam a construção dos sentidos pretendidos nesse gênero jurídico (narrar, descrever, justificar, incriminar, inocentar, dentre outros). Na fundamentação teórica, a pesquisa insere-se na Linguística de Texto, mais especificamente, na Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Adam (2011).

Partimos da hipótese de que o processamento da informação por parte do ouvinte/leitor, em termos de compreensão ou interpretação, requer a capacidade de reconhecer o tipo sequencial e o gênero que o texto produzido atualiza, para que possa processar a informação de um modo eficaz.

O plano de texto deste capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma abordagem sobre plano de texto, com base na definição apresentada por Adam (2011), Cabral (2013), Soares (2017) e Rodrigues (2018), dentre outros. Em seguida, discutiremos sobre as principais características da sentença judicial, enquanto gênero produzido na esfera jurídica. Por último, apresentamos o plano de texto da sentença selecionada para análise em nossa pesquisa, seguido das conclusões e referências bibliográficas.

## **Os Planos de Texto**

Os planos de texto dizem respeito à organização estrutural do texto tendo em vista os objetivos pretendidos em um dado gênero textual. Para Adam (2011, p. 258), “[...] os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na

produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero”. Segundo Cabral (2013, p. 243), “[...] o conceito de plano de texto é entendido pela ATD como um princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção e distribuir a informação no desenvolvimento da textualidade e é responsável pela estrutura composicional do texto”.

Por sua vez, Rodrigues (2018, p.51-52) acrescenta que “o plano de texto contribui para que os interlocutores cumpram seus papéis de autor e de ouvinte/leitor em uma perspectiva interacional e cooperativa, no que concerne à construção do sentido”. Dessa forma, compreende-se que os planos de texto são responsáveis pela estruturação global do texto, ou seja, pela forma como se ordenam e se desenvolvem, de modo a fornecer ao leitor/ouvinte elementos necessários para sua compreensão e interpretação.

Adam (2011) ressalta a importância do plano de texto como o principal fator unificador da estrutura composicional, desempenhando um papel fundamental na composição macrotextual dos sentidos. De acordo com suas funções, os planos de texto se subdividem em convencional (ou fixo) e ocasional. Os planos de texto convencionais são aqueles fixados pela história e pela cultura de uma determinada sociedade. Já um plano de texto ocasional é “[...] inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso” (ADAM, 2011, p. 258).

Segundo Passeggi *et al.* (2010, p. 297), os planos de texto ocasionais “são mais abertos e flexíveis e, [...] com frequência, fogem à estruturação clara de um gênero ou subgênero do discurso”. Nessa perspectiva, Adam (2011) explica que todo gênero é passível de construções ou de reconstrução, tanto no seu processo produtivo quanto no interpretativo. Dessa forma, um gênero que apresenta um plano de texto convencional/fixo pode passar a apresentar um plano de texto ocasional, levando-se em conta os aspectos culturais, históricos e sociais em que esse texto está inserido.

A Figura 1, logo a seguir, reproduzida de Soares (2017), sintetiza bem os tipos de planos de textos, conforme abordados aqui. Observe-se:

**Figura 1**–Tipos de Plano de Texto



**Fonte:** Soares (2017, p. 100).

Para Soares (2017, p. 100), “[...] o plano de texto é fator unificador da estrutura composicional, bem como, desempenha um papel fundamental na composição macrotextual dos sentidos”, logo, está, juntamente com os gêneros, disponível no sistema de conhecimentos dos grupos sociais.

Por sua vez, Cabral (2013, p. 245) afirma que “[...] a compreensão e a construção dos sentidos de um texto repousam sobre um conjunto de processos desconhecidos do leitor, ou, pelo menos, não conscientes e que podem se tornar conscientes e controlados quando o leitor é proficiente em leitura”. Diante das reflexões apresentadas, compreendemos a importância do plano de texto para a construção dos sentidos, de acordo com as intenções do produtor do texto. Portanto, o planejamento e a organização das ideias, bem como os objetivos e as intenções do produtor do texto

devem ser previamente ordenados pensando num plano de texto que reflita aquilo que se quer dizer.

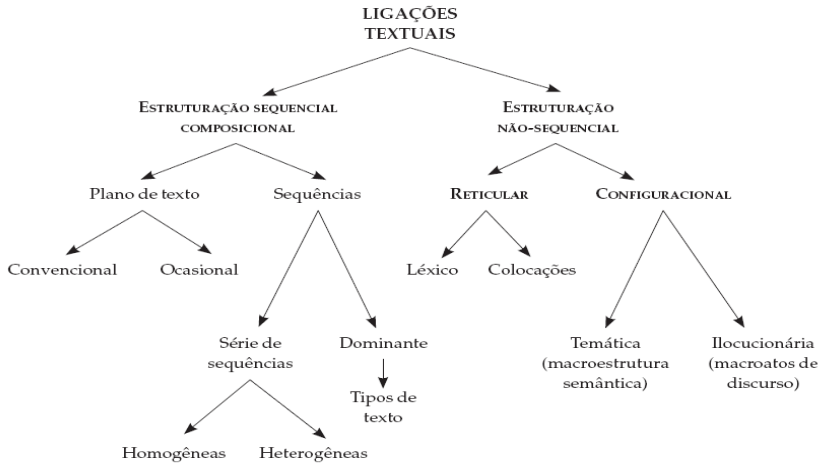
### *A estruturação composicional dos textos*

Para Adam (2011, p. 256), um texto pode ser produzido por uma sucessão de trechos formando subconjuntos em seu interior. A esse respeito, ele defende que “[...] o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis”. Para este teórico, a percepção de uma sucessão (estrutura denominada por ele de sequencial, no sentido amplo do termo) “[...] é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.” (ADAM, 2011, p. 256). Trata-se, pois de uma unidade configuracional de sentido, situada em um dado contexto de interação.

Há, conforme nos informa Adam (2011, p. 257), dois tipos de operação que fazem de um texto um todo configurado, a saber: “[...] o estabelecimento de uma unidade semântica (temática) global, e (pelo menos) um ato de discurso dominante”. Isso significa que a coerência semântico-pragmática estabelecidas no texto (ou de uma parte do texto) são determinadas pela “unidade temática” e pela “unidade ilocucionária”. Desse modo, os planos de texto desempenham um papel fundamental para a construção dos sentidos pretendidos no texto. O “Esquema 30” de Adam (2011), reproduzido a seguir, resume o conjunto de ligações que faz toda a complexidade da organização textual.



Figura 2 - Esquema 30: ligações textuais



Fonte: Adam (2011, p. 257).

De acordo com as suas funções, os planos de texto podem ser convencional ou ocasional. No primeiro caso, é “[...] fixado pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso”, a exemplo dos gêneros jurídicos que apresentam uma estrutura fixa ou recorrente. Já no segundo caso, o plano de texto é “[...] inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero do discurso”, como é o caso dos textos publicitários, por exemplo. (ADAM, 2011, p. 257).

Nessa perspectiva, “[...] todo texto é – tanto na produção como na interpretação – objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar à elaboração de um plano de texto ocasional” (ADAM, 2011, p. 263). Para esse autor, a (re)construção de partes ou segmentos textuais é uma atividade cognitiva fundamental que o leitor precisa para a compreensão e interpretação textual. Com isso, entendemos que os planos de textos (fixos ou ocasionais) estão à disposição do produtor do texto para a construção de seus enunciados, dispostos em um determinado gênero, de acordo com suas intenções e propósitos comunicativos.

## *As sequências textuais na estruturação do plano de texto*

Adam (2011) define a sequência como uma unidade textual complexa, a qual é concebida como uma estrutura.

Uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligada ao todo que elas constituem;

Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Nessa definição, observa-se que a sequência integra um conjunto maior que é o texto. Logo, entende-se que a sequência não está isolada, ela existe dentro do texto, apresentando, assim, uma organização interna, isto é, linguística.

Adam (2011, p. 205) descreve um bloco de sequências prototípicas, que apresentam, em sua estrutura, certa regularidade composicional, denominadas por ele de “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”. Para o teórico, esse bloco de sequências “[...] correspondem a cinco tipos de relações macros semânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquemas de estruturação da informação textual” (ADAM, 2011, p. 205). Com isso, ao considerar a complexidade e a heterogeneidade do texto, enquanto objeto de investigação, Adam (2011) explicita a sua reação à excessiva generalidade das tipologias textuais.

O modelo de sequências desenvolvido por Adam (2011) inscreve-se nos estudos linguísticos da teoria psicocognitiva dos esquemas, originada nos estudos de Bartlett (1932) e ampliada, especialmente, por Van Dijk (1973). Conforme esse modelo,

[...] em um primeiro nível, um sentido ou uma representação proposicional e um valor ilocucionário são atribuídos às proposições. Em um segundo nível, em ciclos de processamento, esses conjuntos de proposições são condensados para serem armazenados na memória de trabalho e permitirem o prosseguimento da construção do sentido pela integração dos enunciados

seguintes. O estabelecimento desses agrupamentos semânticos é facilitado, em um último nível, pelo reconhecimento de organizações convencionais esquemáticas que T. A. Van Dijk propôs chamar ‘superestruturas’. Mas ele utiliza essa palavra tanto para a narração e a argumentação como para o soneto ou o plano de um artigo científico (ADAM, 2011, p. 206).

De acordo com Adam (2011), esse modelo abarca unidades textuais demasiadamente diferentes. Daí que, para o autor, os conceitos de planos de texto e de sequência têm por objetivo esclarecer a natureza desses dois níveis de agrupamentos das unidades textuais.

Nessa perspectiva, as ações de narrar, descrever, argumentar e explicar podem ser definidas como “[...] quatro atos de discurso não-primitivos (F[p])<sup>2</sup>, mas intermediários entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (compartilhar uma crença ou um conhecimento) e o objetivo último do assertivo (convencer)” (ADAM, 2011, p. 207). Desse modo, a construção de sentidos que os blocos semânticos das sequências proporcionam faz com que o ouvinte/leitor compreenda as representações semânticas que o texto veicula sobre o seu conteúdo temático, em um processo estratégico do produtor do texto, com base em seu propósito comunicativo e intenções.

A fórmula a seguir, elaborada por Adam (2011), representa o fato de que uma asserção pode especificar-se como força (F') narrativa, descritiva, argumentativa ou explicativa complementar, especificadora e de reforço, que pode ser considerada como um tipo de macroato de discurso que articula microatos.

---

<sup>2</sup> “Searle propôs, para todo ato de fala, a seguinte fórmula: f(p) em que p designa o conteúdo proposicional e f a força ilocucionária.” (KOCH, 2010, p. 18).

**Quadro I** – Macroatos de discurso

<b>Atos de discurso</b>	<b>Macroatos de discurso</b>	<b>Objetivo final</b>
Ato de discurso primário	Reforço e especificação	<i>Ação sociodiscursiva visada</i>
<i>Afirmar</i>	Asserção narrativa – <i>narrar</i>	
	Asserção descritiva – <i>descrever</i>	
	Asserção argumentativa – <i>argumentar</i>	
	Asserção explicativa – <i>explicar</i>	

**Fonte:** Adam (2011, p. 208).

Para Adam (2011), a textualização dessas macroações sociodiscursivas parece adotar formas regulares de composição, especialmente na escrita, o que as diferem da sequência injuntiva (instrução), cujas formas de textualização variam em função dos gêneros de incitação à ação.

Com efeito, os textos são, na maioria das vezes, objetos heterogêneos do ponto de vista dos segmentos que os compõem. Sendo cada produto verbal formado por segmentos de natureza diversa, as tipologias que incidem sobre a totalidade do objeto texto revelam-se insuficientes para dar conta da variedade interna que lhes é inerente. Já as sequências, enquanto formas de planificação convencional, configuram protótipos textuais em número finito, os quais entram na composição do plano de texto e podem ser identificados através das regularidades de estruturação linguística que manifestam.

Para o autor, os agenciamentos de várias sequências dão lugar a dois tipos de construção, a saber, “[...] as combinações de sequências, sejam idênticas (de mesmo tipo) sejam diferentes (caso mais frequente)” (ADAM, 2011, p. 271), e, de acordo com certas modalidades, “[...] um modo de composição aparece como dominante.” (ADAM, 2011, p. 271). Neste último caso, o texto é predominantemente narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou dialogal, apesar da presença de outros tipos de sequências.

Como se pode ver, na tipologia proposta por Adam (2011), a estrutura composicional global do texto é, inicialmente, estabelecida por um plano, base de composição, e, na maioria das vezes, categorizável em termos de dominante sequencial. Dessa forma, as sequências são concebidas como prototípicas, ou seja, como representações esquemáticas de organização dos conteúdos. Tais representações são concretizáveis de forma bastante diversificada. Assim sendo, cabe ao produtor selecionar, dentre as sequências disponíveis, a que for mais adequada à situação de comunicação, tendo em vista os parâmetros da situação.

### **O Gênero Sentença Judicial**

A sentença é definida no Código de Processo Civil, em seu art. 162 §1º, como “[...] ato pelo qual o juiz põe termo ao processo decidindo ou não o mérito da causa”, daí a existência de dois tipos de sentenças: uma que decide o mérito, apreciando o pedido, e outra que encerra o processo sem análise do mérito.

Nas palavras de Rodriguez (2005), a sentença é discurso decisório, pois quem julga decide, por isso é concebida como espaço da argumentação jurídica. Para esse autor,

[...] quando o juiz fundamenta, explica seu próprio raciocínio segundo as provas apresentadas, os motivos que o levaram a decidir, ao passo que quem argumenta, além de constituir um raciocínio logicamente aceitável e persuasivo, preocupa-se em enunciá-lo com elementos linguísticos, de conteúdo e de forma, que facilitem a aceitação do interlocutor sobre a tese que procura fazer valer. (RODRIGUEZ, 2005, p. 255-256).

Embora possa ser proferida oralmente em audiências judiciais, a sentença sempre será registrada por escrito para ser acostada aos autos do processo. Em vista dessas afirmações, é possível afirmar que a sentença judicial é um texto escrito e o papel timbrado produzido nos fóruns e tribunais é seu suporte textual. Dependendo da área, é um texto de domínio público, sendo um documento indispensável nos trâmites de conclusão do processo.

Para Soares (2017, p. 103), “[...] uma das características de qualquer gênero discursivo/textual é a forma como o texto é marcado pelo seu plano de texto”. Com isso, “[...] certos gêneros tendem a ser identificados a partir do seu plano e da sua composição, sendo reconhecíveis pelos usuários de uma língua e mais ainda por aqueles que utilizam tais gêneros.”. (SOARES, 2017, p. 103). Com efeito, o gênero é reconhecido pelos seus aspectos socioculturais, bem como linguístico-textuais e discursivos.

Para essa autora, no processo penal, sentença é o ato do juiz pelo qual decide pela condenação ou absolvição do acusado (sentença absolutória e sentença condenatória). Durante o julgamento, quando a sentença for proferida verbalmente, o taquígrafo ou o datilógrafo a registrará, para, em seguida, submeter aos juízes para revisão e posterior assinatura.

O Código do Processo Civil, em seu art. 458, apresenta requisitos essenciais da sentença textual que se subdividem em:

- I. o relatório, que conterà os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;
- II. os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;
- III. o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem.

As sentenças devem ser proferidas (prolatadas) com observância aos requisitos essenciais, como a presença nos autos, conforme descritas no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 - Elementos Essenciais da Sentença**

<b>O Relatório</b>	É a primeira parte da estrutura das sentenças, no qual se considera os fatos alegados pelas partes e também as razões jurídicas apresentadas, as provas produzidas, as propostas conciliatórias, as razões finais e os eventuais incidentes verificados. Essa parte conterà os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo. É considerada a síntese do processo, isto é, é nessa parte do documento que o juiz expõe, de forma resumida, todas as informações que originaram o processo.
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os Fundamentos	São os dispositivos, em que o juiz resolve as questões que as partes lhe submeterem. A fundamentação na sentença deixa perceptível como o juiz formou seu convencimento jurídico sobre os fatos narrados pelos litigantes, visando permitir que a parte vencida possa conhecer as razões jurídicas pelas quais o juízo não acolheu as suas pretensões. Como parte da instrução do processo, é na Fundamentação que o magistrado apresenta soluções para questões postas, a partir das provas produzidas pelas partes, bem como analisa a constitucionalidade ou inconstitucionalidade dos atos normativos. Nessa parte da sentença, são expostos os fundamentos que de fato e de direito irão sustentar o <i>decisum</i> do julgado.
O Dispositivo	É a parte final da sentença que incide diretamente à coisa julgada e aos seus respectivos efeitos, é o aceite ou a rejeição, do pedido do autor. É a parte vista como a concretização dos atos do juiz.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, com base em Soares (2017, p. 104-105).

Desse modo, a sentença judicial caracteriza-se por ter uma estrutura formal, institucional e dividida em três partes, quais sejam: relatório, fundamentação e decisão. Se não contiver essa estrutura, sua validade e eficácia ficam prejudicadas.

O art. 381 do Código de Processo Penal apresenta a seguinte estrutura para a sentença judicial:

Art.381. A sentença conterá:

- I – o nome das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;
- II – a exposição sucinta da acusação e da defesa;
- III – a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundamenta a decisão;
- IV – a indicação dos artigos e leis aplicados;
- V – o dispositivo;
- VI – a data e a assinatura do juiz.

No art. 458 do Código do Processo Civil, destacam-se os elementos ou requisitos essenciais da sentença textual que se subdividem em:

Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:

- I- o relatório, que conterà os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;
- II- os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;
- III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem.

Além dos três requisitos básicos citados e requeridos pela legislação brasileira, a sentença apresenta, ainda, outros elementos não obrigatórios, facultativos e ocasionais em seu plano de texto, conforme pontuado por Gomes (2014). São eles: 1) o preâmbulo: mesmo não sendo essencial, é nele que estão contidos os dados de individualização da decisão, tais como a denominação do órgão, serventia no processo etc.; 2) a ementa: significam apontamentos, lembretes, coisas a lembrar. É formada por duas partes: a verbetização e o dispositivo. A primeira é a sequência de palavras-chave, ou de expressões que indicam o assunto discutido no texto. O dispositivo é a regra resultante do julgamento do caso concreto, transcrito de forma concisa, afirmativa, objetiva, coerente e correto.

Soares (2017) argumenta que a ementa assume um valor crucial para o entendimento da sentença, haja vista que, muitas vezes, “[...] por se tratar de um texto muito rebuscado e até mesmo opaco, o cidadão comum, interessado maior no conhecimento do gênero e de seu resultado, não consegue entendê-lo” (SOARES, 2017, p. 107). Portanto, a ementa, por se tratar de um resumo do processo, apresenta os dados do referido processo de forma clara, concisa e objetiva. Quanto ao preâmbulo, essa autora afirma que se constitui como elemento não obrigatório, mas ressalta que essa parte do gênero sentença tem recebido uma interpretação errônea quando se diz que depende do produtor do texto incluí-lo ou não.



## O Plano de Texto da Sentença Judicial

Nesta parte, faremos uma breve explanação sobre o plano de texto da sentença judicial. Para proceder à análise, por questões éticas, fizemos o apagamento de qualquer marca que possa identificar os sujeitos envolvidos e citados na sentença. Esse apagamento foi feito pela substituição dos nomes dos sujeitos pela expressão entre colchetes “[Nome da vítima]”, “[Nome do denunciado]”, “[Nome do Restaurante]” e assim por diante.

Observemos, no Quadro 3 abaixo, como os elementos distribuem-se e se organizam no texto jurídico de modo a formar sua estrutura textual.

**Quadro 3** - Distribuição dos Elementos no Plano de Texto da Sentença

ELEMENTOS PRESENTES NA SENTENÇA	FUNÇÃO	CARACTERISTICAS
Preâmbulo	Identificar textualmente a peça processual	- identificação da jurisdição, vara, cidade; - código numérico da identificação da sentença; - identificação das partes litigantes; - ementa.
Relatório	Relatar os fatos referentes ao processo de maneira clara e objetiva	- exigência legal; - apresenta histórico, resumo, partes principais do processo; - sequências textuais narrativas; - sequências textuais descritivas; - estrutura composicional com parágrafos únicos relacionados a cada ação distinta do processo.
Fundamentação	Ressaltar os aspectos legais motivadores da decisão do juiz de	- exigência legal; - sequências textuais argumentativas;

	maneira clara e objetiva	- sequências textuais expositivas.
Decisão	Materializar a decisão judicial	- exigência legal; - tópico final do processo -sequências textuais; argumentativas; - sequência textual injuntiva; - localidade e data.
Assinatura	Assumir institucionalmente o documento	- assinatura do juiz.

Fonte: Silva (2016, p. 50-51).

Vejamos como esses elementos se distribuem no plano de texto do nosso *corpus*, no Quadro 4, logo a seguir:

**Quadro 4** - Descrição dos Elementos Presentes na Sentença

	<p>MINISTÉRIO PÚBLICO Santa Catarina 23ª PORMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DA CAPITAL</p> <p>EXCELENTÍSSIMO SENHOR JUIZ DE DIREITO DA 3ª VARA CRIMINAL DA COMARCA DA CAPITAL – SC</p> <p><b>O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA</b>, por seu Promotor de Justiça em exercício nesse Juízo, no uso de suas atribuições legais, nos autos da <b>Ação Penal n. 0004733-33.2019.8.24.0023(SIG n. 08.2019.00108708-0)</b> que move contra [Nome do denunciado], vem perante Vossa Excelência apresentar <b>ALEGAÇÕES FINAIS</b>, o que nos seguintes termos.</p>
<b>Preâmbulo</b>	
<b>Relatório</b>	<p>“No dia 15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min e 22hh31min, no estabelecimento comercial [Nome do estabelecimento], situado na avenida [Nome da avenida], Posto 1B, xxx, nesta Cidade e Comarca, o denunciado [Nome] manteve conjunção carnal com a vítima [Nome da vítima], que não possuía condições de oferecer resistência ao ato.</p> <p>Emerge do caderno investigativo que a este serve de base que, na data assinalada, num dos bangalôs do</p>

	<p>estabelecimento [Nome do estabelecimento], durante o evento <i>Music Sunset</i>, o denunciado conheceu a ofendida, a qual prestava serviço de embaixadora para a referida casa de festas.</p> <p>Assim foi que, às 22h25min, ciente de que [Nome da vítima] era incapaz de oferecer resistência, haja vista que, por volta das 20h, em circunstâncias que serão esclarecidas no decorrer da instrução criminal, foi-lhe ministrada substância que alterou seu discernimento, o denunciado [Nome do denunciado], com o objetivo de satisfazer sua concupiscência, conduziu a vítima ao camarote número 403, situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal.</p> <p>Diante de seu acentuado estado de incapacidade, [Nome da vítima] sequer compreendeu o ato ao qual foi submetida, de modo que, por volta da 22h31min, deixou o camarote e desceu as escadas, retornando à festa em busca das pessoas que a acompanhavam, as quais, contudo, já não estavam mais no recinto.</p> <p>O denunciado desceu logo atrás da vítima, também regressando ao evento, onde encontrou seus amigos e, com eles, deslocou-se ao restaurante [Nome do restaurante], localizado no mesmo Bairro.</p> <p>Sem memória do ocorrido em virtude da substância involuntariamente ingerida, a qual visibilizou a ocorrência do crime, a vítima apenas se conscientizou dos fatos em sua residência, onde constatou a presença de sangue e sêmen em sua roupa íntima. (fls. 1328-1330).</p>
<b>Fundamentação</b>	<p>3. Análise das elementares da denúncia diante da prova colhida</p> <p>3.1. Provas que corroboram a denúncia</p> <p>Seguindo a lógica das elementares do tipo penal acima descritas, a primeira pergunta a se fazer é: houve relação sexual ou ato libidinoso naquela circunstância narrada pela denúncia?</p> <p>E a resposta obviamente é sim. Inicialmente, resta inquestionável que, no dia 15/12/2018, [Nome da vítima] teve ruptura himenal provocada por conjunção carnal. O laudo parcial das fls. 764-765 assim o atesta.</p>

	<p>[...]</p> <p>3.2. Provas que não corroboram com a denúncia</p> <p>Além dos fatos elementares que confirmam a descrição feita pela vítima e por sua mãe após os fatos, alguns elementos confirmam a versão trazida pelo acusado e pela defesa.</p> <p>De início, vale ressaltar que o acusado apresentou relatos distintos na fase de investigação e na instrução processual. [...] No entanto, mesmo que todas as suas afirmações sejam inverdades, a prova colhida durante a instrução não demonstra ter o acusado agido com <i>animus abutendi</i> na prática dos atos.</p> <p>4. Análise jurídica do caso</p> <p>No caso sob análise, é necessário resgatar que a vítima não se lembra do momento dos fatos, abstendo-se, por essa razão, de narrar eventual dissenso expressado ao acusado. Desse modo, vale repetir, sequer há uma “versão da vítima” apta a comprovar sua negativa a prática dos atos libidinosos.</p> <p>Vale repetir, também, que a mensagem enviada pela ofendida à [Nome], embora indique recusa a relacionar-se com um homem não identificado (“<i>Eu não quero esse</i>”), não é suficiente à comprovação de que tal negativa se refira ao acusado, nem tenha sido reproduzida diretamente a ele quando se encontravam no camarim.</p> <p>[...]</p>
<b>Decisão</b>	<p>Diante do quadro apresentado, tem-se que a instrução criminal não indicou a presença de dolo na conduta do acusado, não restando configurado o fato típico e antijurídico a ele imputado, qual seja, o delito de estupro de vulnerável (art. 217-A§ 1º, do Código Penal).</p> <p>Ante todo o exposto, requer o Ministério Público seja julgada IMPROCEDENTE a denúncia para ABSOLVER o réu [Nome do réu].</p> <p>[...]</p>
<b>Assinatura</b>	<p><b>[Nome do Promotor]</b> Promotor de Justiça</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Para efeito de análise, apresentamos a representação do plano de texto dessa sentença, exposto logo a seguir, no Quadro 5.

**Quadro 5** - Plano de texto da sentença analisada

<b>Preâmbulo</b>	Cabeçalho com a identificação da jurisdição, vara, cidade, código numérico de identificação do processo.
<b>Relatório</b>	Resumo do relato dos fatos ocorridos.
<b>Fundamentação</b>	Exposição dos fatos com base nos relatos dos depoentes (vítima, testemunhas, acusado). Argumentação com base nos preceitos legais a fim de motivar a decisão do juiz.
<b>Decisão</b>	Materialização da decisão judicial.
<b>Assinatura</b>	Fechamento: local, data e assinatura do juiz.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2021).

Conforme se observa na composição do texto apresentado, os elementos “Preâmbulo”, “Relatório”, “Fundamentação”, “Decisão” e “Assinatura” fazem parte do estabelecimento do texto, encontram-se organizados em blocos e apresentam as informações necessárias para a identificação e contextualização do documento.

Assim, pode-se afirmar que a ação de linguagem realizada no texto da sentença é autorizada por meio de uma ação sociodiscursiva: instruir o processo e fundamentar, legalmente, a materialização da decisão do juiz no texto da sentença. Essa ação é legitimada tanto pelos elementos contextualizadores, que imprimem ao documento um *status* institucional, quanto pelos demais elementos (relatório, fundamentação, decisão) produzindo os efeitos de sentidos pretendidos no documento. Interessante destacar que o plano de texto apresenta em sua última parte a assinatura da autoridade competente [o juiz], conferindo validade à materialização de decisão judicial.

Como um princípio organizador da leitura, o plano de texto possibilita ao leitor/interpretante perceber as intenções ou os objetivos do produtor/enunciador ao escrever determinado texto. Nesse sentido, o texto jurídico em análise não foge à regra, pois tem como um de seus objetivos a exposição dos fatos pretensamente criminosos em todas as suas circunstâncias de modo a convencer a

autoridade competente (o juiz) a punir e ou a inocentar o agente supostamente criminoso (o acusado).

Com relação às sequências textuais presentes no preâmbulo, percebemos que no relatório, na fundamentação e na decisão destacam-se a presença das sequências textuais descritiva, narrativa e argumentativa. Em relação à predominância da sequência textual, Adam (2011, p. 275) esclarece que os textos empíricos são dotados de uma “extrema heterogeneidade”, tendo em vista que um texto pode ter uma dominante narrativa ou argumentativa, mas isso não impede que apresente também sequências descritivas, explicativas ou dialogais.

Com relação à linguagem empregada na sentença analisada, observamos que os textos da sentença possuem em sua composição textual fórmulas prototípicas ou cristalizadas. Dessa forma, identificamos a frequência do uso das formas: “É o relatório”, “Decido”, “julgo”, dentre outros. Vale ressaltar que essas formas convencionais cumprem uma função demarcativa fundamental no corpo do texto, de modo a contribuir na identificação das distintas partes da sentença.

### **Indicativos Finais**

Para este momento, consideramos afirmativa a hipótese de que o processamento da informação por parte do ouvinte/leitor, em termos de compreensão ou interpretação, requer a capacidade de reconhecer o tipo sequencial e o gênero que o texto produzido atualiza, para que possa processar a informação de um modo eficaz.

Em nossas análises, concebemos a sentença judicial como um gênero textual/discursivo, tendo em vista que a sentença possui os elementos (estrutura composicional, propósito comunicativo, estilo, tema) apontados nos preceitos bakhtinianos, além de ser um evento comunicativo vinculado a uma prática social institucionalizada no domínio discursivo jurídico.

Com efeito, a sentença situa-se como produto do campo discursivo do domínio jurídico, legitimado pelo Estado. Desse

modo, é um gênero que reflete as condições específicas e as finalidades desse campo, tanto em seu conteúdo temático quanto em estilo de linguagem (recursos lexicais, escolhas gramaticais, jargão de linguagem especializada) e também em sua estrutura composicional orientada por normas legais do âmbito jurídico.

## Referências

ADAM, J.M. **A linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Código civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015\\_2018/2015/Lei/L13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015_2018/2015/Lei/L13105.htm)>. Acesso em 15 jul. 2021.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha d'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/linhadagua/article](http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article)>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GOMES, Alex Teixeira. **A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**. 2014, 208f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSEGGI, Luis. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

RODRÍGUEZ, V. G. **Argumentação jurídica: técnica de persuasão e lógica informal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A tessitura textual da Denúncia contra a ex-Presidente Dilma Rousseff e a seção de conclusão da Defesa. In: GOMES, Alexandro Teixeira; PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças (Orgs.). **Análise textual dos discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 51- 63.

SILVA, José Iranilson. **O gênero sentença judicial: um estudo exploratório do plano de texto**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SOARES, Emiliana Souza. **Dispositivos enunciativos na sentença judicial condenatória de crimes contra a dignidade sexual infanto-juvenil**. 316f. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.





## Literatura e fotografia: um olhar para a literatura pré-modernista<sup>1</sup>

Juliana Alves Barbosa Menezes

### Indicativos Iniciais

[...] Gorda, rica, dona de um mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas, o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – ‘dama de grandes virtudes apostólicas, esteio de religião e da moral’, dizia o reverendo. Ótima, dona Inácia.  
(LOBATO, 2008, p. 01).

A representação da típica elite cafeeira, da imagem de um sujeito culto, virtuoso e poderoso. Assim Monteiro Lobato descreve a personagem de Dona Inácia e dá início à história da *Negrinha*:

[...] a pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.  
(LOBATO, 2008, p. 01).

A transição de um Brasil escravocrata e rural para um país republicano e o retrato da formação de uma “nova” sociedade são contextos necessários para lermos o conto em questão. Monteiro

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultado das discussões realizadas em Aula Aberta, no âmbito do Estágio Supervisionado do GEPE, sob o título *Literatura e Fotografia: uma proposta para o ensino do Pré-Modernismo no ensino médio*, ocorrido de forma remota, em 30 de março de 2022 e da participação como Banca Avaliadora da Mostra de Material Didático de Língua Portuguesa realizada nos dias 09, 10 e 11 de maio de 2022, pelo *Google Meet*.

Lobato foi o representante de uma literatura comprometida com o engajamento social. Questionador, denunciou as mazelas da sociedade por meio de personagens tipicamente nacionais, como o Jeca Tatu, sendo este o porta-voz das reais necessidades do povo, ao tratar de questões como a educação brasileira e a modernização do país. Foi inovador e polêmico, pois, por meio da linguagem, utilizou termos regionais e costumes do homem do interior, com a abordagem de temáticas que denunciavam as misérias humanas.

Lobato não se considerava um escritor moderno. Pelo contrário, criticou as expressões artísticas consideradas modernas no começo do século XX e os artistas modernistas nacionais. Segundo Infante (2001), Lobato foi classificado, didaticamente, no Pré-Modernismo brasileiro, uma vez que sua obra foi conservadora e se fez revolucionária, antecipando os padrões da literatura moderna no país.

O conto *Negrinha* foi publicado em 1920 e retrata uma época marcada pela violência das relações, em que a cor da pele, a posição social e a relação com a tradição religiosa são marcadas na história. Nesse texto, a personagem-título é filha de uma escrava e, com a morte dessa, passa a ser criada por D. Inácia, uma rica senhora acostumada ao antigo regime escravocrata, abolido em 1888. Mostra-se, portanto, a crítica feroz lobatiana, com o intuito de revelar a situação das classes menos favorecidas de uma sociedade brasileira discriminatória.

Em uma sala de Ensino Médio, fica a dúvida: como apresentar a hipocrisia social presente na estrutura de nossa sociedade? Como mediar o mundo do adolescente e o universo da história de Lobato? Eis um desafio que se apresenta ao professor do ensino médio. Nesse sentido, o capítulo discorrerá uma proposta de leitura dessa história a partir do método de Cosson (2014, p.75).

## **Ensino de literatura no ensino médio: Lobato e a sociedade patriarcal**

O que queremos com o ensino de literatura na escola? São inúmeros os trabalhos de pesquisadores apontando sobre a não formação de leitores de literatura na escola, especialmente, no ensino médio. Existe um fosso entre o gosto do aluno e o currículo do ensino médio. Sobre isso, também, o trabalho de Todorov (2009), na França, *A literatura em Perigo*, o qual apresenta, como resultado, que o grande problema não está na literatura, tampouco no currículo; está, sobretudo, na forma, na metodologia que se leva para as práticas.

A escola, ainda muito pautada numa visão historiográfica da literatura, ou, ainda, com objetivo meramente utilitário, nessa fase de ensino, como aprovar o aluno em concursos vestibulares, termina por utilizar os textos literários como pretextos para ensinar outros conteúdos, ou apenas como dados históricos sobre os estilos da literatura, suas características e seus autores. Assim, como repetidores de informações, professores e alunos desmotivam-se. Os primeiros, por constatarem que não estão formando leitores, e os segundos, por buscarem outras leituras que não a literária (MENEZES, 2008, 2019).

O professor de literatura deve decidir o que é literatura para ele, bem como o que compreende por leitura, por obra literária e, então, planejar e avaliar segundo a firmeza do método escolhido por ele. Para nós, literatura é arte da linguagem; é algo vivo e dinâmico, que faz parte da vida das pessoas; além disso, tem exercido o papel de alargar o horizonte de expectativas dos sujeitos-leitores. Basta lembrarmos das histórias ouvidas quando crianças, das cantigas de ninar, das músicas, das poesias, das novelas, do *hip-hop*, dos gibis, dos desenhos animados, enfim, das várias práticas de leituras.

A linguagem do dia a dia e a linguagem literária não são coisas diferentes. Pelo contrário, a linguagem é a mesma, mas seu uso as distancia. De um lado, quando se lê um artigo de jornal ou uma bula

de remédio, importa o conteúdo do texto, não sua forma. De outro, ao ler ou escrever um poema, observa-se com cautela a tessitura da escrita, pois se objetiva persuadir, divertir, emocionar, protestar, por meio das palavras; se a escolha for redigir uma resenha crítica, uma petição jurídica ou uma fábula, existem algumas convenções textuais pelas quais o escritor norteará suas escolhas.

A literatura tem como função ensinar, aprender e formar (CANDIDO, 1972, p. 80), por isso, ela é um direito social e, pela leitura literária, organizamos nossos próprios sentimentos e nos tornamos mais compreensivos e humanos, afinal, ela nos ensina que não somos máquinas de produção, mas temos sentimentos e nos deveríamos compadecer da dor do outro. Quando a literatura é utilizada com fim utilitário, porém, seu efeito pode ser devastador.

Em virtude da pressão social a que o homem moderno está exposto, urge a necessidade de incitar a liberação das tensões intrínsecas que o impedem de sonhar, de buscar a juventude, sem ser paranoico: o riso, a vontade de viver e, acima de tudo, de viver bem. Assim, toda a produção artística tem como finalidade estimular a fantasia, contribuir para a formação da personalidade do leitor e informar sobre determinada realidade social. A obra de arte literária, contudo, diferencia-se das outras manifestações artísticas devido à sua função, isto é, transformar homens em leitores capazes de se autodecifram por meio de suas leituras. Tanto o analfabeto quanto o homem letrado possuem esse direito, que é social.

A natureza artística da literatura, sua função humanizadora, é instalada pela leitura do texto literário, que parece ser aquele que pretende emocionar e, para isso, emprega a língua com liberdade e beleza, utilizando-se do sentido conotativo ou metafórico das palavras. Isso não significa dizer que um texto argumentativo não possa utilizar, também, as palavras com liberdade e beleza, entretanto, como o objetivo desse tipo de produção difere da outra, o que vemos são usos distintos da linguagem.

A literatura é um modo de funcionamento de elementos intrínsecos e extrínsecos, que vão desde autores, textos e leitores, mas que são chancelados pela voz de autoridade da academia, da

universidade, dos blogues, das revistas, pelos meios de produção material dos textos, pelas vozes da crítica ou pelo conjunto de práticas discursivas (crítica, historiografia, mídia) que se pronunciam sobre os textos, da legislação relativa à circulação e à produção de textos, que, todos somados e articulados, produzirão aquilo que será e é chamado de literatura. É um conceito móvel, mas a ficcionalidade, a inventividade, a colocação da linguagem em primeiro plano são traços em comum em textos que são lidos como literários. A literatura é um sistema social, com dimensão histórica, estética e histórica, conforme Reis (2015, p. 52).

A obra literária não pode ser apenas uma construção bem elaborada da linguagem (literariedade), mas deve ser, também, o retrato do homem de sua época ou época anterior, com todas as suas angústias, seus desejos e suas formas de pensar. É uma cosmovisão ou visão de mundo, tornando-se, assim, não apenas material para ser estudado do ponto de vista linguístico, mas, também, uma obra viva em que, toda vez que é relida, encontra-se algo novo e representativo do ser humano. A linguagem literária é dotada de uma intenção e de um objetivo. O autor segue protocolos da escrita literária, que exigem competência técnica e artística. O discurso literário é marcado pela produção de enunciados, isto é, códigos que estruturam a mensagem. Por fim, a literatura é uma grande mentira, um jogo discursivo que é pragmático, e seu ensino depende de uma tomada de posição metodológica e teórica.

Apresentar Monteiro Lobato a um leitor inexperiente ou ainda em formação pode ser uma experiência traumática se a abordagem for apenas do ponto-de-vista historiográfico, afinal, tais jovens encontram-se em ambientes digitais e pouco veem sentido em ler fora da tela. Desse modo, objetivamos apresentar uma proposta de mediação de leitura de Monteiro Lobato para alunos do ensino médio pautada no método de Cosson (2014, p.75).

## **Etapas do método**

A partir dessa inquietação, buscamos aporte teórico em Michelletti (2000) e Cosson (2014), para, estrategicamente, levar o aluno a ler literatura, isto é, “trocar sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27). Afinal, ler é desacomodar-se, nesse sentido, exige trabalho árduo, ainda que possa ser prazeroso.

A escolha de aproximar a fotografia de Sebastião Salgado da literatura de Lobato deu-se em virtude de o fotógrafo em questão retratar, em seus trabalhos, os excluídos: gente que vaga entre o sonho e o desespero, mas que, ainda assim, na perspectiva de Salgado, conforme documentário sobre a vida do autor, são *O Sal da Terra* (2014). Aproximar essa imagem do texto verbal Lobatiano fez-se um percurso prazeroso e inédito, uma vez que a grande maioria do alunado desconhecia o fotógrafo.

Sabe-se que, na escola, o foco é a palavra escrita. No entanto, fora da escola, os alunos deparam-se com um complexo mundo comunicacional, em que televisão e internet apresentam a palavra escrita em constante e complexa relação com imagens, sons, movimentos e gestos. Nesse sentido, com a tecnologia digital, a linguagem escrita deixou de ser necessariamente protagonista na comunicação humana, e as outras modalidades, especialmente, a visual, estão mais presentes (KRESS e LEEWEN, 2010).

Conforme Rildo Cosson (2014, p. 25), a literatura em ambiente escolar é um lócus de conhecimento e, para que ela funcione, deve ser explorada de modo adequado. Segue um quadro comparativo das funções da escola, do aluno e do professor, baseado no autor.

**Quadro 1** - Função da Escola, do(a) aluno(a) e do(a) professor(a)

Função da escola	Função do(a) aluno(a)	Função do(a) professor(a)
- Ensinar mecanismos de interpretação para o aluno explorar o texto.	- Ler a obra.	- Iniciar a partir do que o aluno já sabe; - Explorar as potencialidades do texto; - Checar a leitura do aluno (intervalos de leitura).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Quando a aula é guiada apenas pelo livro didático, geralmente, ela é construída por fragmentos de obras que servem como pretexto para o estudo da gramática ou para o exercício da escrita de forma utilitarista. Desse modo, o problema não reside apenas no fato de o professor não ser leitor, mas, também, no fato de o docente se ver sem orientação para “sistematizar os procedimentos didáticos” utilizados na sala de aula. Por isso a necessidade de uma proposta de leitura como a do artigo em questão.

A metodologia desta prática de leitura seguiu as etapas propostas por Cosson (2014), que estabelece dois eixos de ação. O primeiro, intitulado *Sequência metodológica básica*, tem três etapas: a) Antecipação: estabelecer os objetivos do trabalho e instigar o aluno a ler o livro; b) Decifração: é a etapa de decodificação das letras e das palavras, isto é, a leitura em si; c) Interpretação: fase em que o leitor dialoga com o texto guiado pelo contexto. A sequência básica, mais utilizada no ensino fundamental, tem como etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Como nosso recorte é o ensino médio, passaremos ao segundo eixo, a *Sequência expandida*, segundo o autor, mais apropriada para essa fase, uma vez que desdobra o anterior.

A *Sequência expandida* é composta por sete etapas, intituladas: a) *Motivação*; b) *Introdução*; c) *Leitura*; d) *Primeira interpretação*; e) *Contextualização*; f) *Segunda interpretação*; g) *Expansão*. Por um critério metodológico, apresentaremos a explicação das etapas do método, no quadro abaixo, seguidas dos exemplos estabelecidos como nossa proposta.



**Quadro 2** - Etapas do método da sequência expandida

<b>Étapas</b>	<b>Ações</b>
a) Motivação	-Preparar o aluno para o que será lido.
b) Introdução	-Apresentar o autor e a obra nos campos literário e histórico.
c) Leitura	-Ler a obra e estabelecer com o aluno cronograma e prazos.
d) Primeira Interpretação	-Levantar a impressão geral do livro, seu aspecto global. Por exemplo: impressões de leitura a partir do título.
e) Contextualização	-Aprofundar a leitura com informações de diferentes níveis: a) nível teórico: explicitar as ideias que sustentam o livro, ou melhor, os conceitos fundamentais; b) nível histórico: o ano em que o livro foi publicado; c) nível estilístico: o período literário que a obra pertence; d) nível poético: estrutura e composição da obra; e) nível crítico: a história de edição da obra; f) nível presentificador: é a contextualização que busca correspondência da obra com o presente; g) nível temático: temática da obra.
f) Segunda Interpretação	-Ler, com profundidade, um dos aspectos da obra: personagem, tema, traço estilístico, história, correspondência com o contemporâneo.
g) Expansão	-Dialogar com outras obras ou textos atuais ou do passado.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Iniciamos nossa proposta apresentando o trailer do documentário *O Sal da Terra* (2014), de Sebastião Salgado. Nele, expõe-se um pouco sobre a vida e a profissão do fotógrafo. O documentário é um espaço que dá voz aos “excluídos”, sejam eles trabalhadores rurais do MST, pessoas em situação de rua ou crianças em situação de total abandono. Depois, apresentamos nossas impressões das fotos apresentadas e sugerimos que os discentes assistissem ao documentário em casa. Fizemos, então, a seguinte pergunta: como deve ser viver à margem da sociedade? Os alunos apresentaram seus pontos de vista, que eram marcados no quadro.

A partir dessa questão, apresentamos uma foto de autoria do fotógrafo mineiro Sebastião Salgado, do trabalho intitulado

*Retratos de Crianças do Êxodo*. A criança fotografada é a mesma vista em favelas, acampamentos de refugiados, assentamentos, por todo o mundo. A curiosidade é que elas escolheram de que modo seriam fotografadas e, talvez, pela primeira vez em suas jovens vidas, tiveram a oportunidade de dizer “Eu sou”.

Os alunos apresentaram seus olhares para a fotografia e apontaram a questão da fome, do abandono, do preconceito, da infância, entre outras ideias observadas. A motivação acima proposta é um dos meios de introduzir o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, ao menos, foi a forma escolhida como proposta de trabalho. As próximas etapas foram realizadas em momentos distintos.

Na etapa da *Introdução*, apresentamos dados sobre a história de Sebastião Salgado e sua obra, assim como dados da vida e da obra de Monteiro Lobato, ambos com suas fotos. O fotógrafo brasileiro Sebastião Ribeiro Salgado nasceu na cidade de Aimorés, em Minas Gerais, no dia 8 de fevereiro de 1944. Ele é o único filho do sexo masculino, entre nove irmãs. Graduado em Economia na capital do Espírito Santo, Vitória, pós graduou-se na Universidade de São Paulo (USP). Como economista, ele trabalhou no Ministério da Economia, em 1968. Devido às perseguições políticas empreendidas pela Ditadura Militar, ele foi obrigado a buscar asilo político em Paris, em 1969. Ali, ele completou o doutorado em Economia, em 1971. Voltando para o Brasil, ele atuou na Organização Internacional do Café (OIC), em 1973, como especialista na fiscalização de plantações africanas. Assim, ao completar 29 anos, em uma viagem à África, levando consigo uma máquina fotográfica de sua esposa, Lélia Wanick Salgado, ele teve seu encontro definitivo com a fotografia.

Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. O *Sítio do Pica-pau Amarelo* é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a *Editora Monteiro Lobato* e, mais tarde, a *Companhia Editora Nacional*. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Ao lado da literatura infantil, Monteiro Lobato também deixou extensa obra voltada ao público adulto, como o retrato dos vilarejos decadentes

e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna. Lobato foi também jornalista, tradutor e empresário. Fundou a Companhia Petróleo do Brasil, à qual se dedicou por dez anos.

Desse modo, a partir dessa aproximação, tratamos, especialmente, de oportunizar ao aluno o contato com a história de José Bento Renato Monteiro Lobato, advogado, neto do Visconde de Tremembé e autor de diversos livros, dentre eles o livro intitulado *Negrinha* (1920), composto por 22 contos, em suas diferentes edições.

Realizamos observações sobre o conteúdo, a imagem de leitor e as condições propostas de circulação. Logo após, escutamos um áudio-conto de *Negrinha*, que pode, facilmente, ser encontrado na plataforma de vídeos do *YouTube* Brasil (PAIM, 2014). Desse modo, a etapa da *Leitura* foi realizada em conjunto com os alunos, em sala de aula. O conto havia sido encaminhado no e-mail da turma, para que o imprimissem; também, deixamos uma cópia na copiadora próxima da escola. Lemos o conto juntos e tratamos de analisar a personagem de Dona Inácia e Negrinha, seguidas de dados sobre enredo, narrador, espaço e tempo.

O próximo item do letramento literário foi a *Primeira Interpretação*, essencial, pois, nessa fase, os alunos falaram sobre suas impressões de leitura. Tratou-se de uma conversa mais leve e, nesse momento, os discentes posicionam-se: “gostei” ou “não gostei”.

No item seguinte, *Contextualização*, o foco foi a busca por elementos que contextualizassem, de modo histórico, a obra. Conforme explicamos anteriormente, sete foram as etapas: a) contextualização teórica: levantar uma reflexão sobre a hipocrisia das relações sociais na sociedade que marcam o fim do período escravocrata e o início da era moderna; além disso, discutir sobre o preconceito velado, a violência e os maus tratos na infância; b) contextualização histórica: apreender a época da narrativa a partir dos indícios textuais; c) contextualização estilística: observar os recursos de linguagem utilizados no conto: adjetivos aplicados à

Negrinha, xingamentos, escolhas verbais que materializaram os castigos; d) contextualização poética: levantar os elementos do gênero que puderam auxiliar na compreensão da obra, tais como: personagens e narrador; e) contextualização crítica: trazer trechos de teóricos que discorram sobre Monteiro Lobato; f) contextualização presentificadora: realizar uma comparação entre a sociedade patriarcal e escravocrata e seus traços de atualidade.

A *Segunda Interpretação* foi o momento de estabelecer relações entre as impressões leitoras dos alunos e os saberes adquiridos a partir das contextualizações adquiridas.

Na última fase do método, *Expansão*, solicitamos dos alunos que escolhessem uma fotografia de Sebastião Salgado para ilustrar um banner que eles criariam, com trechos retirados da reescritura do conto de Lobato, sob o prisma da Negrinha. Seguem alguns trechos retirados dos textos produzidos pelos alunos:

**Quadro 3** - Trechos das reescrituras dos(as) alunos(as)

“Meu nome é Negrinha e farei com que vocês entendam o porquê desse nome contando minha história. Nasci de uma escrava que trabalhava para Inácia, a patroa de minha mãe. Falarei dela, uma pessoa “nobre”, gorda, rabugenta, não gostava de crianças, porém é conhecida como “boa” para as outras pessoas, pois ajuda na igreja, oferece almoço ao padre. Mas, toda está visão de bondade acabava quando me via, me enxergava com desprezo, ódio e como se fosse uma desgraça em sua vida”.

“Aos quatro anos mamãe se foi, mas antes de morrer, mesmo em tão pouco tempo, me ensinou algumas coisas. Uma delas foi a história de princesas, em que ela era a prisioneira de uma bruxa muito má, eu nasci assim! Bruxas não gostam de crianças, muitas vezes, pela infelicidade de não poder ter uma. O que mais irrita ela é o choro de crianças, das poucas lembranças que eu tenho, sempre que eu chorava mamãe entrava em desespero, fazia de tudo para que eu parasse, principalmente, levando-me para longe, implorando para que eu calasse a boca, por medo da bruxa escutar”.

“Dona Inácia me chamava de vários nomes diferentes que faziam-me sentir mal, mas havia um em especial que ela gostara, “bubônica”, logo percebeu que eu gostava desse nome e então parou de me chamar assim. Dona Inácia costumava também me castigar, dava-me crores e beliscões que deixaram marcas profundas em meu corpo”.

“Me recordo de um momento em que descobri o que era brincar, as sobrinhas da Senhora vieram passar as férias e trouxeram brinquedos, um deles era uma boneca. Carregava ela em minhas mãos, era loira, de olhos claros que falava mamã, foi uma das sensações inexplicáveis que já tinha me acontecido, me senti viva, amada. Mas toda alegria não durou muito, a boneca foi embora junto com as donas, me trazendo um profundo sentimento de tristeza”.

“Morri de desgosto, de tristeza, morri de um preconceito sem fim, onde minha pele dizia qual era o meu lugar no mundo, onde era obrigada a me queimar com um ovo fervendo e apanhava pelo prazer dos outros. Isso não era vida, pois nos meus sete anos de sobrevivência, só vivi um único dia, o dia em que pude brincar. O preconceito daquela senhora era algo sem explicação, em que seu dinheiro e seu poder diziam tudo sobre ela e minha pele e meu cabelo diziam o que eu era: apenas uma pequena peste”.

**Fonte:** Excerto dos dados coletados pela pesquisadora a partir de Menezes (2015).

A criança que carregava sua história de vida escrita e marcada em seu corpo e que morre de tristeza marcou definitivamente a história dos alunos envolvidos na proposta. Muitos deles contaram histórias vindas de suas casas, de amigos e as relacionaram com o texto lido.

Um ensino de literatura emoldurado a partir da proposta de letramento literário prevê esse diálogo textual, estético, formal e temático de histórias. O trabalho, portanto, despertou outras temáticas de discussão, como a do *bullying* na escola.

## **Indicativos Finais**

Esse capítulo teve como pretensão demonstrar a importância que, nas salas de aula da Educação Básica, o ensino de literatura pela leitura deve ser prioridade nas práticas docentes. Sabemos da dificuldade de aplicar qualquer método, pois muitos são os passos, o tempo de seleção e de aplicação, a correção, a dificuldade de apoio dentro das próprias escolas, a falta de material, o programa que precisa ser cumprido, dentre tantas outras dificuldades. É na escola, porém, que devemos, também, ler as obras canônicas, sem deixar de agregar outras leituras mais atuais, como as multimodais,

diante das quais os alunos não se sintam tão distanciados. O professor que ensinar a olhar o mundo através da leitura, nosso mais profundo respeito e admiração, formar leitores anárquicos (MENEZES, 2019, p. 54) é tarefa árdua e aproximar mundos é uma opção democrática e respeitosa da natureza do outro.

## Referências

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo: v. 24, n. 9, 1972, p. 803-809.
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos e Literatura. In: FERSTER, A. C. R. (Org.). **Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- INFANTE, U. O Pré-Modernismo. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Literatura de Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2001. p. 380-406.
- JOUBE, V. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2010
- LOBATO, M. **Negrinha**. Bauru: Edusc, 2008.
- MENEZES, J. A. B. **Ensino de Literatura e Vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe**. 246 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Educação Literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses**. 166 f. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2019.
- MICHELLETI, G. **Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia na ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.
- O SAL DA TERRA**. Direção de Wim Wenders e de Juliano Ribeiro Salgado. São Paulo: Imovision, 2014.
- PAIM, L. **“Negrinha”, de Monteiro Lobato, audioconto**. YouTube, 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3sIq0IZTQv8&ab\\_channel=LigiaPaim](https://www.youtube.com/watch?v=3sIq0IZTQv8&ab_channel=LigiaPaim)>. Acesso em 02 jun. 2022.

REIS, C. **O Conhecimento da Literatura**: introdução aos estudos literários. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2015.

TODOROV, T. **A literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira, 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

## **Literatura na Sala de Aula: texto literário e humanização<sup>1</sup>**

Maria do Socorro Pereira de Almeida  
Eduardo de Lima Beserra

### **Indicativos iniciais**

A leitura na sala de aula do ensino básico é fundamental, e todo texto tem sua importância. No entanto, propomos maior presença do texto literário no ambiente escolar do ensino fundamental ao médio, não só pelo prazer dessa leitura e pelo que ela, com seu poder de ressignificação, pode proporcionar ao leitor, mas também, como diz Antonio Candido (2017), pelo “direito à literatura”. Também se busca observar o texto literário de modo que seja problematizado e não lido apenas pelo prazer ou fruição. O texto precisa ser analisado, discutido, observado, interpretado, ou seja, precisa cumprir o seu papel de lentificar os olhos do leitor para tudo que o cerca. Dessa forma, não basta só a escolarização da literatura, mas, principalmente, como os textos vão ser vistos e quais textos vão ser observados, porque a importância da literatura não está só nos clássicos e cânones, daí a relevância de ler também, o que está fora do cânone, bem como ressignificar os clássicos.

O texto literário é fundamental no espaço escolar, haja vista também ser por meio dele que os estudantes encontram possibilidades sólidas e multifacetadas de adquirir conhecimentos. Em contato com essa leitura, o discente depara-se com um espaço estético e pensamental que lhe permite suscitar múltiplos sentidos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto da ação desenvolvida no Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), durante o período em que as atividades do grupo se deram remotamente em função do contexto pandêmico.



para compreender o mundo, as dinâmicas sociais, entre outras potencialidades.

Quando o docente comunga com esses aspectos, torna-se mais fácil apresentar o campo literário aos seus parceiros no processo de ensino-aprendizagem, seja mediante uma narrativa em prosa, seja por meio de um poema ou de uma peça de teatro. Daí entrevemos um processo de estímulo. Mas é importante que a prática leitora não seja usada tão somente como instrumento de avaliação, mas como uma oportunidade para despertar a sensibilidade estética bem como desenvolver o olhar perscrutador sobre o texto. É imprescindível, nessa perspectiva, a utilização de diferentes mecanismos que façam com que os discentes se sintam atraídos pelos meandros da literatura e de suas expressões.

Em *A formação do leitor jovem: temas e gêneros de literatura* (2009), Ana Mariza Filipouski e Diana Maria Marchi defendem que “formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem por meio da leitura silenciosa e individual” (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 23), o que propicia “o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para suas inquietações, interesses e expectativas” (ibidem, p. 23).

As reflexões de Filipouski e Marchi deixam patente a importância que o espaço exerce na formação do leitor, a qual deve ser pautada por métodos e estratégias que levem em conta o elemento temporal. No entanto, nem sempre os professores dispõem de tempo suficiente para colocar em exercício os planejamentos e isso, em boa parte das vezes, deve-se à distribuição da carga horária. Sendo assim, as experiências dos estudantes com o texto literário são lançadas no ostracismo, pois há a necessidade de abordar conteúdos que acabam assumindo maior relevância em relação aos objetivos pedagógicos empreendidos pela escola.

Dessa maneira, faz-se necessário ponderar meios que permitam a presença constante do texto literário no âmbito da sala de aula, pois ele abre veredas para a compreensão das sutilidades

do mundo, além de desenvolver e aprimorar habilidades de leitura e de escrita. Com isso, os alunos, juntos aos professores, conseguem encontrar instrumentos pensamentais e experienciais para o desvelar do discurso literário.

Para atingir os objetivos aqui propostos, ancoramo-nos em vários estudiosos, entre eles destacamos Antonio Candido (2011, 2017), Rildo Cosson (2017), Regina Zilberman (2009). O texto se inicia com uma breve discussão sobre a relevância da literatura, em seguida observa-se a importância da literatura na escola e finaliza-se com a leitura do texto literário.

### **A relevância da literatura**

Na coletânea de poemas *A grande fala do índio guarani* (1978), de Affonso Romano de Sant'Anna, encontramos os seguintes versos:

#### POEMA I

- ONDE leria eu os poemas de meu tempo?
- Em que prisão-jornal
  - em que consciência-muro?
  - em que berro livro?

Como a besta apocalíptica procuro o texto  
que comido me degluta

e me arrebate

e denuncie [...]

(SANT'ANNA, 2010 [1978], p. 103).

O fragmento acima nos dá algumas sugestões a respeito da importância que a literatura tem na existência do sujeito poético – na vida do humano de forma geral. Em tom empolvoroso, esse sujeito se debate sobre o acesso a textos que lhe digam do mundo e das nuances da história. Vemos também a preocupação desse eu lírico com os rumos que os textos tomarão com o decorrer do tempo, em qual suporte ele será sustentado para que as forças da

temporalidade não os anulem. À vista disso, nos quatro últimos versos, a voz poética, como num movimento/ato antropofágico, tenta incorporar a palavra escrita para que ela não desapareça de suas vivências e das percepções sobre o que o circunda.

A literatura constitui uma fonte de conhecimento inesgotável, daí sua importância maior na vida das pessoas. Ela toma o ordinário, o banal, tratando-o de modo singularizado, por meio de uma linguagem que coloca o lúcido e o lúdico na mesma esteira. É com isso, pois, que esse campo do saber e também de criação artística retira as coisas e a humanidade de seus lugares-comuns, conferindo-lhes novos signos, novas roupagens de compreensão. Em vista disso, a escola faz-se ambiente elementar para as manifestações literárias, não apenas pelas razões citadas até aqui, mas, sobretudo, pela capacidade que ela tem de alterar perspectivas, de levar o sujeito ao autoentendimento.

Para que isso se efetive, o texto de literatura artística não deve ser encarado de modo gratuito e desprezioso, isto é, a leitura dele deve dar-se de maneira profunda a fim de que as informações abrigadas subliminarmente venham à luz. Os dados apreendidos na leitura de um constructo textual literário precisam ser problematizados, analisados e discutidos.

Quanto a essa questão, Rildo Cosson considera que “não devemos confundir a discussão com um questionário oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros” (2017, p. 126). É preciso ir na contramão dessa prática por meio de um “debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (*ibidem*, p. 126).

Dessa forma, a leitura do texto literário se faz em polifonia, tendo em vista a natureza inacabada. Nesse processo, intercâmbios de experiências são catalisadores da externalização dos aspectos que foram assimilados do tecido textual – o que contribui para a constituição de leitores ativos, que não apenas introjetam as

informações contidas nos textos, mas que também as questionam com o intuito de comunicar novos significados a partir da leitura e dos diálogos. Esses caracteres desembocam na função social do texto literário.

Quando comunica algo, a literatura está exercendo uma função social. Por via disso, saberes novos são suscitados, sobretudo aqueles que permitem ponderar sobre questões morais, éticas, assim como obter meios de acionar e elevar a alteridade, traço das vivências que permite interações plenas com o outro e com o espaço. Acerca disso, diz Antonio Candido:

[...] convém lembrar que ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isso significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (2017, p. 178).

É justamente em virtude de tais facetas que a literatura precisa e deve ser disseminada para que instaure formas singulares de perceber o mundo, as relações e a complexidade de ser e de estar no cosmos. Daí, surge a necessidade de difusão dos conteúdos humanizadores, pois, por mais que a matriz de um texto literário seja a ficção, por exemplo, ele apresenta aspectos e particularidades que dialogam imediatamente com as vivências e com o tempo atual, como os problemas sociais ligados à fome e à miséria. No que concerne ao elemento humanizador, Candido disserta:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A

literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2017, p. 182).

Esses fatores, citados por Antonio Candido, precisam estar em incessante movimento e presença na vida dos estudantes, especialmente para o estabelecimento do repertório literário. Isso é fundamental para que o distanciamento desses textos não ocorra, pois ele deve ser parte essencial na vida dos discentes, sem desconsiderar, a propósito, outras formas de expressão da palavra escrita.

No espaço escolar o contato dos estudantes com os textos de literatura é evitado por vários elementos, como a apresentação do resumo de uma obra literária apenas com a intenção avaliativa ou para discutir, de modo desarticulado, aspectos puramente gramaticais. Essas estratégias abrem um abismo entre o leitor e os textos. É como se aquele não sentisse a importância de ter a literatura nas sendas da vida, nas circunstâncias do dia a dia.

Em razão desses aspectos, aproximar a arte da palavra (literatura) dos discentes é uma tarefa das mais complexas, porém não é impossível, desde que os métodos e as estratégias sejam eficazes e relacionados às condições (ou demandas) dos alunos. Nessa visiva, “é importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade, não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a construir o sistema literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). No mais, “que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (*ibidem*, p. 75).

Neste ponto, entrevemos as nuances dialógicas intrínsecas ao texto literário. Uma vez que ele consegue estabelecer contato com outras formas textuais, um leque de viabilidades se abre para que o trabalho com a literatura em sala de aula se dê sem muitos percalços. A essa relação de textos costuma-se chamar

interdiscursividade ou intertextualidade. Nas palavras de José Luiz Fiorin, em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*.

[...] deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fim, o discurso de outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade (FIORIN, 2020, p. 58).

Fica evidente, com isso, que a interação/comunicação entre textos se faz importante no processo de ensino-aprendizagem que envolve a literatura, além de apontar que esse campo estético também é plural no que diz respeito ao alcance de conhecimentos múltiplos, diversificados, bem como acentua que o literário não é ermo, contido numa bolha. Os textos se relacionam entre si projetando outras formas de comunicar o mundo e o humano ser em relações dialógicas, o que faz valer o caráter inacabado do texto de literatura. Esse traço faz os constructos textuais literários imperarem sobre os tempos, sempre se ajustando ao que se faz novo e inédito sob a égide das epifanias da linguagem.

### **O texto literário no âmbito da sala de aula**

Com o enfraquecimento do regime militar, ainda na década de setenta, surge a emergência de associações como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e de Leitura do Brasil (ALB), entre o final dos anos 70 e o começo dos anos 80. Tais órgãos contribuem para o fortalecimento da democratização do ensino de literatura, além de assinalar o comprometimento de docentes e pesquisadores sobre o assunto. Com a Constituição de 1988, muitas reformas se somaram ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino básico, em prol de uma escola renovada e liberta, uma vez que foi mais fácil identificar as dificuldades de leitura e interpretação em geral e, em particular, ao que condiz ao texto literário. Juntamente a isso, os meios de comunicação “explodem”

de forma definitiva e o fortalecimento da globalização informativa, bem como as transformações políticas vão interferir diretamente na cultura e nas perspectivas de ensino em geral.

Dessa forma, é de vital importância falar sobre a condução do texto literário na sala de aula, assunto que é debatido em quase todos os eventos sobre educação, ensino e leitura, mas que ainda não foi o bastante para que esse tipo de texto seja visto de forma mais profícua no contexto escolar. No mais, observa-se que todas as cobranças são atribuídas à escola e aos professores, mas é certo que, embora tenha havido muitas transformações, a exemplo do fortalecimento dos estudos culturais, a união entre popular e erudito, valorização de culturas periféricas, entre outras, a escola pública está cada vez mais enfraquecida, a desigualdade é discrepante e absurda, fato que se fez notar fortemente durante a pandemia da Covid-19. Foram dois anos em que se pode notar a discrepância de desigualdade e possibilidades que há entre a escola pública e particular, no Brasil, e como isto desemboca na diferença de oportunidades para os públicos dessas instituições.

Esses aspectos contribuem para que o processo de leitura e a visão crítica do texto se tornem cada vez mais distantes. Juntam-se a esses fatores a desvalorização do profissional de educação e a impossibilidade de tempo e de estrutura para que um trabalho mais eficiente seja efetivado. Sobre essas questões, Regina Zilberman diz:

Com efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem às camadas superiores. A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias. Contudo, recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por os velhos problemas persistirem, de que resultam performances negativas em avaliações contínuas (PISA, SAEB, entre outros), seja por não saberem se posicionar perante os novos desafios, os que são colocados pelas mudanças tecnológicas e científicas, que seguidamente monopolizam as preferências

dos jovens, e os que dizem respeito à situação vivida, em nossos dias, pela mocidade, vítima e sujeito da violência urbana, rotineira no cotidiano nacional (ZILBERMAN, 2009, p. 5).

A literatura era o meio de transmissão de conhecimento das letras desde a Grécia antiga, mas ao longo do tempo um distanciamento foi se criando entre o texto literário e a escola. A literatura pode e deve ser vista como um fenômeno estético e pensamental que provoca a reflexão porque, mais do que aguçar a fantasia, leva o olhar do leitor ao mundo que o cerca, ou seja, a literatura documenta seu tempo, seu espaço, as experiências, ações, desejos, anseios e receios humanos. Daí ser uma experiência única para cada leitor que a ver, sente, interpreta de forma objetiva e subjetiva. Sendo assim, pode se dizer que:

Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela[...] (ZILBERMAN, 2009, p. 8).

Dessa forma, o texto literário deve estar ao alcance de todos, independentemente da idade, gênero e condição social. Como bem observa Candido (2011), nós chegamos a um ponto de excelência em tecnologia, desenvolvimento e materialidades, mas não tratamos bem de nós mesmos no que concerne aos direitos humanos. Embora muito já tenhamos caminhado nessa direção, ainda somos uma era contraditória e com sérias ações de violações a esses direitos, pelo simples fato de acharmos que somos mais importantes que o outro. Entre os direitos humanos dos quais fala Candido está “o direito à literatura”, uma das formas legítimas de o indivíduo se descobrir, encontrar-se no mundo e refletir sobre isso.

Diante dessas observações reitera-se a importância do texto literário na sala de aula, mesmo com todas as dificuldades de



tempo, das lacunas do currículo escolar com relação a esse assunto e a falta de interesse por parte dos estudantes por desconhecerem a importância da literatura em suas vidas.

### **Possibilidades de estudo do texto literário**

Neste eixo, apresentamos análises de alguns textos literários. Procuramos demonstrar como os elementos que os compõem podem ser esquadrihados e vislumbrados à luz de outros textos, sejam literários ou não. A primeira investigação se atém a um poema do poeta recifense Marco Polo Guimarães. No texto, vemos como o risível ganha nuances e diálogo com formas de compreensão da vida pulsante.

Já em *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector, num dado momento, diz uma das vozes narrativas: “[...] o cotidiano mata muitas vezes a transcendência”. Com isso, parece que o narrador está a falar de deslocamentos radicais da realidade, pois na constância de estar nela, os ombros doem como se sobre eles estivesse uma cruz maciça de bronze. Nesse sentido, o riso é uma forma de transcendência? Não pretendemos responder a essa questão na brevidade deste artigo, mas há quem riu tanto que chegou ao desencarne.

Pessoas, paisagens, encontros, toques afáveis, lembranças, memórias, tudo isso nos provoca o riso – capacidade tão somente humana? Há o riso que alude ao aconchego e à ternura, há outros que delatam a maldade alheia, explicitando o pior que pode haver no humano. Esse traço da humanidade está envolto no indefinido: parece ser mais uma daquelas palavras que encerram em si a facilidade de se falar a respeito, mas cuja definição é escorregadia.

O riso é um mistério para a humanidade e, como nos sugere Verena Alberti (1995), o homem não sabe por que o faz, não compreende as nuances desse ato. Contudo, essa capacidade coloca o humano num lugar de intermédio, pois faz dele superior ao não humano e rebaixa-o perante potências divinas. Em função disso, ao analisar o tratado do riso, de Larant Joubert, Alberti (1995) transita

por vários aspectos que tentam definir essa capacidade humana a partir de características fisiológicas e sensíveis.

As discussões traçadas por Verena Alberti revelam que os efeitos do riso repousam na harmonização das faculdades da alma e das vísceras. Isto é, tanto a sensibilidade (estesias) quanto a condição física interna dos humanos se associam para conceber o riso, mas isso não se dá sem motivações. Nesse sentido, os porquês do riso estão relacionados ao ridículo e têm matéria concreta, ou seja, o ato risível só se estabelece como tal por meio de ações triviais captadas pelos ouvidos e/ou pelos olhos.

No entanto, se o que faz rir são apenas atos frívolos, aqueles sem importância, qual é o catalisador do riso que atravessa as nobres paixões, as nuances do amor, as lembranças indeléveis e até mesmo a morte? No tocante a isso, espraiamo-nos sobre o poema “Cantar de amigo”, de Marco Polo Guimarães<sup>2</sup>, para compreender de que forma o riso se desprende de uma narração relativa ao suicídio. Apreciemos os versos:

#### CANTAR DE AMIGO

O poeta não bebe mais  
se continuasse  
ia fazer igual a Tarcísio Meira César  
que tinha nome de ator  
e imperador  
mas matou-se com cachaça.  
Ele era de Patos  
na Paraíba  
e vinha de uma família de suicidas.  
Gostava de contar que um irmão havia tentado  
e não conseguiu.  
O pai foi visitá-lo no hospital: Meu filho  
você me mata de vergonha.

---

<sup>2</sup> Marcos Polo Guimarães nasceu em Recife, no ano de 1948. Além de poeta, é cantor e compositor. Suas canções já foram gravadas por Ney Matogrosso, Elba Ramalho, entre outros. Entre as obras poéticas, destacam-se *Voo subterrâneo*, *Palavra clara*, *Superfície do silêncio* e *Caligrafias*.

Era muito feio e poeta  
mas amava as moças mais belas.  
E elas eram apenas gentis com ele.

Teve a vida que não pediu a Deus.  
Devolveu.  
(GUIMARÃES, 2003, p. 89)

O poema se estrutura em versos que podem ir até treze sílabas poéticas, bárbaros (versos 3, 10 e 12). Também há versos em redondilha menor e maior (versos 7 e 11, 4 e 6). Além disso, nas duas últimas estrofes, a soma das sílabas dos primeiros versos subtraindo o número da última resulta em 7 sílabas poéticas. De algum modo, isso expressa o engendramento do texto demonstrando o seu ritmo que, por sua vez, justifica o título “Cantar de amigo”.

Na primeira estrofe, por meio de uma embreagem enunciativa (o eu instalado no discurso não fala de si mesmo, mas de outrem), a imagem do poeta ganha generalização, cuja vida passa a ser condicionada a não boemia: “O poeta não bebe mais/ se continuasse...” O aspecto de condição é estabelecido, na forma, pelo elemento conjuntivo “se”. A partir disso, o sujeito poético toma, por meio do símile, a fatalidade da morte de um poeta paraibano, que não encontrava motivos para continuar vivendo muito embora tivesse nome de estrela televisiva e de soberano. Desse modo, se o poeta (ausente e difuso) insistisse no gozo da bebida “ia fazer igual a Tarcísio Meira César/ que tinha nome de ator/ e imperador/ mas matou-se com cachaça” (versos 3-6).

Aparentemente, na segunda estrofe, Tarcísio vivera sob uma atmosfera saturada de elementos norteadores de fatalidades, ou era conduzido unicamente pelas forças da poesia, pelo inebriamento a que ela condiciona o ser. No entanto, “ele vinha de uma família de suicidas” e “gostava de contar que um irmão havia tentado [matar-se] e não conseguiu” (versos 9-11). À luz disso, surge o signo da vergonha, por meio do qual a figura paterna do poeta morre simbolicamente: “O pai foi visitá-lo no hospital” e, com certo pesar,

diz: “Meu filho/ você me mata de vergonha (versos 12-13). Há que se admitir que nesse ponto existe uma ambivalência: a que se deve a vergonha? Do não êxito no clamor pela morte ou por uma vida excessivamente eivada pelo infortúnio, sem possibilidades de reelaboração? Como nos revela Albert Camus, em *O mito de Sísifo*:

Viver, naturalmente, nunca é fácil. Continuamos fazendo os gestos que a existência impõe por muito motivos, o primeiro dos quais é o costume. Morrer por vontade própria supõe que se reconheceu, mesmo instintivamente, o caráter ridículo desse costume, a ausência de qualquer motivo profundo para viver, o caráter insensato da agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento (CAMUS, 2021, p. 21).

Nesse sentido, em “Cantar de amigo”, o tom de irrisão que atravessa as malhas dos versos pressupõe o reconhecimento, por parte do eu poético, das razões que fazem o ser humano resolver manter-se pulsando ou não (apesar de haver o exemplo trágico do desaparecimento de Tarcísio Meira César). Ainda que possa haver a dificuldade em se manter vivo, a voz do poema opta por se deixar levar pela instabilidade da existência, tendo em vista os alentos na caminhada pelo vale de lágrimas. Afinal, toda gente tem os seus.

Na quarta estrofe, o eu lírico, ainda tendo Tarcísio César como objeto do seu dizer, contrapõe feiura e poesia, ao dizer que ele [Tarcísio] “era muito feio e poeta” (verso 14). A aproximação desses dois elementos projeta uma atmosfera contrastante, porque a poesia distorce noções (quase) insolúveis que pairam sobre os poetas e os homens comuns. Ela subverte consensos, faz desmoronar verdades as quais se pretendem eternas. Assim, a condição de ser poeta dirime a concepção de que o “feio” deve ser compreendido como aquilo que repele, haja vista o poeta conferir tons de beleza e leveza às coisas em que toca, às que faz instrumento de sua expressão.

Em contrapartida, vale salientar que a poesia não é o espaço de celebração apenas do que é gracioso e agradável, tampouco que ela altera completamente o estado de determinadas situações/ condições. Ser “poeta” trazia vantagens a Tarcísio, como ser tratado

com gentileza pelas belas moças (decerto, musas de inspiração) por quem sentia amor (versos 15-16). Contudo, como o poema sugere, mas não se sabe se é elemento basal de possíveis rejeições, habitar no poético não bastava a César. Talvez ele precisasse manter uma parição aprazível, sem a recendência alcoólica de uma vida atropelada por desenganos constantes.

Mas Tarcísio Meira César, detentor de nome incomum, mantinha nas fornalhas do coração os motivos de continuar vivendo ou não. O poeta reconheceu o hábito irrisório da existência, o que o levou ao extremo da constatação feita pelo eu que ressoa nos versos do poema: “Teve a vida que não pediu a Deus./ Devolveu” (versos 17-18). A assonância rimada da vogal /u/ em “pediu”, “Deus” e “devolveu”, embora institua sensações lúgubres, contribuem para o estabelecimento do tom risível do poema.

Dessa maneira, o poema “Cantar de amigo” coloca em xeque a possibilidade do riso frente à morte, senhora inexorável que a todos abraça e abriga. Em que pese seja temida por nós, o que autoriza o exercício do nosso lado heroico, a morte também é signo de alívio, calma, desapego da matéria sofrida, de um existir de dissabores.

Ademais, o tom risível se determina no poema por meio de uma voz outra. Trata-se, portanto, de um testemunho, com golpes de aconselhamento. O elemento temporal, bem como as estratégias enunciativas/ discursivas também são pertinentes na forja dos versos: os verbos no passado dão ao texto um aspecto de causo, de história contada com a intenção de esboçar o riso na face do leitor. No que concerne a isso, de acordo com Wilberth Salgueiro, “escapista, destronador, o *riso* torna flexível o rígido, ao soltar as amarras da previsibilidade e ao se jogar em mão dupla numa via única” (SALGUEIRO, 2020, p. 64, grifo nosso).

Com isso, retornamos à condição do poeta, homem singular que sonda a matéria e o pensamento nas suas sendas mais abissais. Ele fala da morte como se a conhecesse de perto, vai aos campos abstratos com uma intimidade intrigável, desce ao inferno, eleva-se aos céus, provoca o riso a partir do rígido e do absurdo, leva-nos

a empreitadas pensamentais áridas e radicais. O sujeito poético, o homem que cintila o verbo com belezas e sutilezas, firma e desfaz segredos coordenando outros.

A breve análise do poema de Marco Polo Guimarães nos reporta às considerações a respeito do riso feitas por Rebelais, em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, de Mikhail Bakhtin. Nessa perspectiva, o escritor renascentista diz: “o riso testemunha uma vida espiritual clara, ele dá origem a essa vida. O sentido do cômico e a razão são os atributos da natureza humana” (BAKHTIN, 2010, p. 121). Além disso, “sorridentemente, a própria verdade se abre ao homem quando ele se encontra num estado de alegria despreocupada” (*ibidem*, p. 121).

Dando continuidade a nossas elucubrações literárias, trazemos uma narrativa bastante conhecida e que já atravessa gerações, *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A história começa quando um avião sofre uma pane em pleno deserto do Saara. O piloto não morre e tenta a todo custo consertar o avião para poder sair dali. Diante da iminência da morte ele recebe a surpreendente visita de um pequeno príncipe.

O pequeno herói parte de seu planetinha, B 612, passando por vários outros antes de chegar à terra e encontrar o amigo aviador a quem pede o desenho de um carneiro. A narrativa se inicia com as memórias do narrador sobre um desenho que havia feito quando criança, mas que os adultos jamais chegaram a cogitar sobre o verdadeiro sentido de sua obra. Mesmo depois de adulto, as pessoas continuavam achando que o elefante engolido pela cobra era um chapéu. Esses aspectos mostram a visão conservadora da sociedade e a intolerância com os que pensam ou são diferentes. Por isso o narrador, além de provocar o leitor com sua história, alude esse conservadorismo e pouca sensibilidade social à história do príncipezinho.

O menino que queria o desenho de um carneiro é a primeira pessoa a interpretar o desenho do narrador que, por ter sido inibido quando criança, perdeu o encanto e o jeito para o desenho: “[...]”

Fora desencorajado, aos seis anos, da minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jiboias abertas e fechadas. [...]” (EXUPERY, 2015, p. 7). Tenta desenhar o carneiro de uma forma mais racional, mas o menino não aceita a lógica da visão dele, só aceita o desenho quando ele assume que o carneiro está dentro de uma caixa, fato que valoriza a imaginação, a criatividade e a diferença de pontos de vista. A partir daí, o pequeno herói passa a contar sua aventura desde o momento que saiu do seu planeta, deixando sua amada Rosa e seus vulcões.

Foi por meio das aventuras do Pequeno Príncipe que o narrador conseguiu voltar a olhar o céu, as estrelas e a vida, que passou a ter outro sentido. A obra mostra que, ao desaparecer a criança em nós, quando nos tornamos adultos, morreremos um pouco, nos tornamos tão pesados que fica impossível carregar nosso próprio corpo, daí o fato de o príncipe ficar mais leve e voltar ao planeta de origem ao ser picado pela cobra. Assim, uma viagem para dentro de nós, uma aventura pela infinitude da alma e um aprendizado com tudo isso é só um dos aspectos que nos passa Saint-Exupery em sua obra.

Os personagens trazem a questão do que realmente é importante na vida. A viagem do príncipezinho e as paradas de planeta em planeta em que encontra um adulto exercendo uma função é como um apelo à sensibilidade que perdemos no meio do caminho entre a criança e o adulto, e revela a solidão do piloto que parece ter perdido o sentido da vida e volta a sorrir quando encontra o menino. O príncipe fala do seu mundo e diz que tem uma rosa a quem ele dedica todo cuidado e enfatiza que ela, apesar da delicadeza que lhe é inerente, usa os espinhos para se proteger. Tal afirmação nos leva à questão da dualidade existente em cada coisa e nas pessoas. Ao falar do carneiro, o príncipe pergunta se ele come arbustos porque no planetinha tem vários baobás, ao que o piloto responde que o carneiro não poderia comer um baobá em virtude do tamanho da árvore, mas inteligentemente, o príncipe responde que o carneiro os comeria antes que eles crescessem, ou seja, cortaria o mal pela raiz uma vez que o baobá seria uma ameaça

para o B 612. O piloto, por sua vez, tira suas conclusões, reforçando a questão dual das coisas, situações da vida e das pessoas:

Com efeito, no planeta do príncipezinho havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Por conseguinte, sementes boas, de ervas boas; sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar. Então ela espreguiça, e lança timidamente para o sol um inofensivo galhinho. Se é de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando se trata de uma planta ruim, é preciso arrancar logo, mal a tenhamos conhecido (EXUPERY, 2015, p. 16).

Assim como os lugares e as coisas, nós também somos dotados de dualidades, carregamos ideias contraditórias sobre determinadas coisas, sentimos amor e ódio, choramos sorrindo e sorrimos chorando, nossos estados de espírito nos leva à tristeza e à alegria, tudo isso revela nossas antíteses, que nem sempre percebemos, mas que um texto pode nos levar a observar melhor quem somos e do que somos capazes. A literatura não é uma opção, é um direito que todos têm, porque nos mostra possibilidades, lentifica nosso olhar, entre outros aspectos. E como tudo que existe, ela também tem suas dualidades. Nesse momento estamos falando de questões inerentes ao ser humano, à vida de um modo geral e, no entanto, estamos apresentando um texto considerado infantojuvenil – tal fato mostra que a literatura também não se prende a uma determinada faixa etária, porque oferece infindas possibilidades de olhares como bem pontua Candido:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. [...] A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as



convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

Antonio Candido deixa claro a importância da leitura e como o texto literário pode dar possibilidades de resolver conflitos, assimilar situações e circunstâncias, discernir sobre propriedades e essencialidades dos problemas, entre outros aspectos. A história em questão nos leva a refletir sobre nossos pensamentos e ações no mundo, como materializamos tudo, até as pessoas:

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: "Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?" Mas perguntam: "Qual é sua idade? Quantos irmãos tem ele? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?" Somente então é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: "Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado. . . "elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: "Vi uma casa de seiscentos contos". Então elas exclamam: "Que beleza!" (EXUPERY, 2015, p. 13)

O narrador mostra como nos reificamos com o passar do tempo, como perdemos o contato com as coisas realmente importantes, especialmente em relação às pessoas, como ignoramos a primordialidade e nos preocupamos mais com o valor monetário do que com as essencialidades. O príncipezinho, num momento de desabafo, por não receber atenção do amigo, conta sobre as pessoas que encontrou na sua viagem:

Eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão somas. E o dia todo repete como tu: "Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!" e isso o faz inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem; é um cogumelo! (EXUPERY, 2015, p. 21).

O menino faz o aviador olhar para si mesmo, se questionar sobre em que se transformou ou o que transformou o adulto. Por outro lado, a história de amor entre o príncipe e a Rosa é algo que impressiona, a Rosa parece ter suas artimanhas para chamar a atenção dele, no entanto, o discurso dele em relação a ela mostra uma mudança de percepção em relação ao outro. É perceptível que foi preciso a separação para que ele descobrisse o quanto ela era importante e que cada pessoa tem um jeito e um temperamento. A Rosa tinha o dela e ele ignorava, tanto que pensou ter sido enganado ao encontrar outras rosas. Entretanto, ele percebe, com ajuda da Raposa, que o sentimento entre ambos era o que a tornava única e especial. Muitas vezes procuramos a felicidade longe quando ela pode estar tão próxima e não a percebemos, porque aprendemos a olhar as coisas e as pessoas pelo modo como gostaríamos que cada uma fosse, sem respeitar quem realmente são. O próprio príncipezinho chega a essa conclusão: "Não soube compreender coisa alguma! Devia tê-la julgado pelos atos, não pelas palavras. Ela me perfumava, me iluminava... Não devia jamais ter fugido (EXUPERY, 2015, p. 27). Considera, pois, que "deveria ter-lhe adivinhado a ternura sob os seus pobres ardis. São tão contraditórias as flores! Mas eu era jovem demais para saber amar" (EXUPERY, 2015, p. 27).

Na sua viagem, o príncipe conhece pessoas que estão preocupadas com seu próprio "mundo", consigo mesmas, tanto que em cada asteroide visitado ele só encontrava um habitante. No primeiro, encontra um rei para quem o resto do mundo era composto apenas de súditos, como se sua posição fizesse com que todos estivessem a seus pés: "Como pode ele reconhecer-me, se jamais me viu? Ele não sabia que, para os reis, o mundo é muito simplificado. Todos os homens são súditos" (EXUPERY, 2015, p. 30).

Ao chegar em outro planeta, o príncipe encontra um homem extremamente vaidoso e os vaidosos só veem a si mesmo, a vaidade cega as pessoas a ponto de ignorar as críticas, pois "Os vaidosos só ouvem os elogios" (EXUPERY, 2015, p. 35). O príncipe ainda pensava nas bizarrices do vaidoso quando, já em outro planeta, dá

de cara com um bêbado que bebia para esquecer a vergonha de beber, fato que entristeceu o visitante por perceber como existem pessoas que se acomodam em seus próprios precipícios, aceitam sem lutar uma condição de vida que só depende de si para mudar, mas a solidão profunda do bêbado e a forma de pensar que não tinha saída mexem emocionalmente com o príncipe.

O homem de negócio, que o príncipe encontra no quarto planeta, mostra o prazer da luxúria, de possuir, acumular bens, mesmo que não contribua em nada para sua vida, a qual não tem outro sentido, pois não percebe nada ao seu redor que não seja o que imagina ser seu. Esse conceito de posse que carregamos nos prende em um mundo materializado, frio, distante e solitário, esses são alguns dos aspectos vistos pelo príncipe em relação ao homem.

No planeta seguinte, o príncipe fica curioso ao encontrar um acendedor de lampiões, coisa que parecia inútil em um lugar tão pequeno, no entanto “quando acende o lampião, é como se fizesse nascer mais uma estrela, mais uma flor. Quando o apaga, porém, é estrela ou flor que adormecem. É uma ocupação bonita. E é útil, porque é bonita” (EXUPERY, 2015, p. 40). É interessante observar a crítica feita ao desenvolvimento desenfreado, às regras que não acompanham tal velocidade e como as pessoas vão se tornando escravas de suas ocupações. Fica implícito também o desrespeito ao trabalhador que passa a realizar tarefas que poderiam ser distribuídas para mais pessoas, isso fica claro no desabafo inconsciente do acendedor de lampiões:

Eu executo uma tarefa terrível. Antigamente era razoável.  
Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e o resto da noite para dormir...  
- E depois disso, mudou o regulamento?  
- O regulamento não mudou, disse o acendedor. Aí é que está o drama! O planeta de ano em ano gira mais depressa, e o regulamento não muda!  
- E então? disse o príncipezinho  
- Agora, que ele dá uma volta por minuto, não tenho mais um segundo de repouso. Acendo e apago uma vez por minuto!” (EXUPERY, 2015, p. 41)

Veja-se que, apesar de reconhecer que está trabalhando dobrado, há uma certa acomodação por parte do acendedor, como se desconhecesse seu direito de reclamar. O príncipe diz que esse homem seria desprezado pelos outros que ele conheceria. “No entanto, é o único que não me parece ridículo. Talvez porque é o único que se ocupa de outra coisa que não seja ele próprio” (EXUPERY, 2015, p. 42). O príncipe, ao contrário do que pensaria os outros, percebe a exploração ao trabalhador e reconhece-lhe os valores, tanto que imagina: “Era o único que eu podia ter feito meu amigo” (EXUPERY, 2015, p. 42).

No sexto planeta, o príncipe encontra um velho que se diz geógrafo, um escritor de livros, mas é perceptível uma certa arrogância no discurso do velho, que se acha melhor que os exploradores uma vez que ele colhe as informações do explorador e escreve os livros: “Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para estar passeando. Não deixa um instante a escrivainha” (EXUPERY, p. 44). É notável a crítica à arrogância pela intelectualidade e, simbolicamente, à desvalorização do trabalho braçal, artesanal, técnico.

O sétimo planeta é a Terra que, segundo o narrador, “[...] não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões, trezentos e onze milhões de vaidosos, isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes”.

Nessa fala se pode observar que as pessoas com as quais o pequeno príncipe se encontrou são os arquétipos sociais que fazem parte do sistema de “funcionamento” do planeta terra. Por outro lado, os sete planetas também podem representar os sete dias em que se diz ter sido formado o universo, e a serpente, primeira criatura com quem o menino fala na terra, pode ser a condução dele para a morte simbólica, assim como no imaginário social é a condutora do pecado: “- Onde estão os homens? repetiu enfim o príncipezinho. A gente está um pouco só no deserto. - **Entre os homens também, disse a serpente** (EXUPERY, 2015, p. 48, grifo

nosso). Justamente por as pessoas estarem sempre preocupadas consigo mesmas e não se importar com o outro é que se torna relevante a fala da serpente, até porque o próprio viajante tinha testemunhado isso.

A raposa mostra ao príncipe o valor do amor e da amizade, porque o humano pode ter perdido essa capacidade: “gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!” (EXUPERY, 2015, p. 54). Chegou a hora da despedida entre os amigos e a Raposa revela seu segredo: “Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (EXUPERY, 2015, p. 56). Essa frase arremata todo o contexto crítico à reificação humana, aos conceitos e preceitos dominantes adquiridos pela sociedade em geral e que contribui para a desigualdade e para os sentimentos negativos entre os humanos. Veja-se que as “lições”, os conselhos, as sábias palavras vêm exatamente do contexto de seres não humanos.

Na conversa com o guarda-chaves, no trem, o principezinho chega à conclusão de que só as crianças sabem o que procuram, ainda não perderam o sentimento. O narrador aviador recebe um tesouro do príncipe, a prática de bem viver e ser feliz:

- Os homens do teu planeta, disse o principezinho, cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim ... e não encontram o que procuram ...
- Não encontram, respondi... E, no entanto, o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa, ou num pouquinho d'água ...
- É verdade. E o principezinho acrescentou:
- Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração... (EXUPERY, 2015, p. 62)

Trata-se de uma obra em prosa poética e com uma leveza tal qual a beleza da linguagem. Fala de conflitos, de sentimentos positivos e negativos, de ensinar e aprender, de reencontrar a criança perdida que cada um de nós deixa no meio do caminho para a idade

adulta. Os estudiosos, em geral, concordam com a semelhança entre a narrativa e a vida do autor, inclusive na relação do príncipe com sua amada rosa. Mas nosso olhar procurou o texto e suas possibilidades para, quiçá, uma interpretação mais simbólica.

## **Indicativos Finais**

Nos textos analisados, junto às discussões teóricas, entrevemos a possibilidade humanizadora inerente ao campo literário. Por meio do poema, vemos como o eu lírico toma o riso para refletir sobre a morte, dando a ela a voz abafada pelos afetos de pavor e vilipêndio gerados no humano. Também temos no riso um meio de enfrentamento de estruturas de opressão. Ter ciência disso, via literatura, constitui-se forma de ir na contramão do que ofusca nosso olhar sobre as ações das estruturas de poder.

Com a narrativa de *O Pequeno Príncipe*, deparamos diversos elementos que atravessam a condição humana entre o que é fugaz e perpétuo. Acessamos formas de vitalidade e esmorecimento ante o fato da existência. Com o pequeno nobre, somos levamos a compreender como a realidade empírica se agita em torno de nós e altera-nos para o bem e para o mal. Há também o despedaçamento de perspectivas estagnadas a respeito da vida e do seu pulsar.

Nos tempos nos quais estamos imersos – em que as ações tendem ao sectarismo, porque a capacidade de diálogos parece não mais fazer sentido e os conflitos armados são tomados como meios diplomáticos eficazes para solucionar problemas de ordem política e social, encontrar na literatura caminhos de orientação para o exercício de vida salutar e pacificada é imprescindível. Desse modo, ater-se ao veio humanizador desse campo da criação humana não apenas forma leitores capazes de problematizar os constructos humanos nos quais se está enredado, mas também projeta-os para as tomadas de decisões acertadas frente aos compromissos sociais: praticar a cidadania de forma ciente e promissora.

## Referências

- ALBERTI, V. O riso, as paixões e as faculdades da alma. **Textos de história**. Revista da Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília, v. 3, n. 1, 1995, p. 5-25.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: O contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. 16. ed. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FILIPOUSKI, M. A.; MARCHI, D M. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Porto Alegre: Edelbra, 2009.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- GUIMARÃES, Marco Polo. **Caligrafias**. Recife: Bagaço, 2003.
- LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco: 2020.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: BILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- SALGUEIRO, W. **Forças e formas**: Aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90). Vitória: EDUFES, 2020.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno Príncipe**. Trad. Robson Luis Nicolay. São Paulo: Agir, 2015.
- SANT'ANNA, A. R. **Melhores poemas**. Miguel Sanches Neto (seleção e prefácio). 5. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.
- ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1 n. 14, p. 11-22, 2009.

## **Sobre os(as) Organizadores(as)**

### **Jane Cristina Beltramini Berto**

Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente realiza o estágio de pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi professora de Língua Portuguesa na educação básica (anos finais do ensino fundamental e médio) na rede pública de ensino do estado do Paraná (1986-2017). Foi Técnica Pedagógica em Língua Portuguesa nos Núcleos Regionais de Educação de Campo Mourão, Loanda e Maringá ao longo de sua carreira na educação básica no estado do Paraná. Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudo em Linguagem e Educação (GEPL), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Possui experiência no ensino superior como tutora em Educação a Distância - EaD. É Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de língua materna, educação do campo, formação de professores e ensino da escrita. E-mail: jane.beltramini@ufrpe.br

### **Jonathas de Paula Chaguri**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É Professor Adjunto no Curso de Pedagogia e Professor Permanente no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) da UEM; Grupo de Estudo Étnico-Racial e Ambiental (GERA) da UPE-Campus Mata Norte e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguagem e Educação (GEPL) da UFRPE-Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. É associado da Sociedade



Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, produção didático-pedagógica, historiografia da educação pública e intelectuais. E-mail: jonathas.chaguri@upe.br

### **Maria de Fátima Silva dos Santos**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade Nova de Lisboa (UNL), com bolsa CAPES-PDSE. Tem mestrado em Estudos da Linguagem (UFRN), Especialização em ensino-aprendizagem de língua portuguesa (UFRN) e graduação em Letras-Português (UFRN). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). Atua na área de ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPE/UAST) e do grupo de pesquisa em Análise Textual dos Discursos (ATD/UFRN). Participa do projeto Discurso jurídico em múltiplas perspectivas: investigações internacionais (UFRN). E-mail: fatima.silvasantos@ufrpe.br

### **Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães**

Doutora e mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Espanhola) pela mesma instituição. Foi tutora do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB/E-letras). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), atuando no curso de Letras. Tem interesse por pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPE-UFRPE) e do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Foi professora convidada pelo Programa de Pós-graduação em linguagem e ensino, ministrando a disciplina "Tópicos de textualidade e discurso". E-mail: lilian.noemia@ufrpe.br

## **Sobre os(as) Autores(as)**

### **Ana Cláudia da Silva Evaristo**

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência como professora do programa "Novo Mais Educação". Atua como pesquisadora no campo de investigação da Linguística Aplicada, com foco para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura no estágio obrigatório na Educação Básica. Participou, como pesquisadora, do projeto "Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos". Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: anaevaristo1993@gmail.com

### **Beatriz Farias de Almeida**

Técnica em Petróleo e Gás pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - campus Campina Grande e graduanda em Letras - Licenciatura (habilitação em língua portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP) da UFCG e bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPq, com o projeto "Ensino do Léxico em videoaulas de língua portuguesa: o trabalho com a seleção lexical". Tem interesse por estudos relacionados à Educação Linguística, Análise do Discurso, História Social do Português e Metodologias Ativas de Aprendizagem. E-mail: beaalmeida740@gmail.com

### **Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva**

Doutora (2010) e mestre (2002) em estudos da linguagem, área de concentração na Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Pós-doutorado (2020) em Estudos da Linguagem – PPGEL/UFRN. Especialista em língua Portuguesa

(1995) pela pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), também especialista em Gestão Universitária (2006) pela Universidade Potiguar - UnP, e graduada em Letras Licenciatura Português e Inglês (1986) pela UFRN. Professora Emérita (2006) da Universidade Potiguar - UnP. Foi coordenadora do Curso de Letras da Universidade Potiguar de julho de 2003 a fevereiro de 2012. Foi também professora da Educação Básica, por mais de trinta anos, da Secretaria Estadual do Estado do RN. Professora Adjunta e Pesquisadora dos cursos de Letras e de Direito da Universidade Potiguar - UnP, no período de 1997 a 2017. Foi membro no período de 2014 a 2019 da Comissão Assessora da área de Letras Português e Inglês Enade 2014 e 2017, no ciclo avaliativo do Sinaes - INEP. Como Professora Emérita da Universidade Potiguar, dedica-se, atualmente, a mais um estágio pós-doutoral em que pesquisa o tema "Ponto de vista em um acórdão trabalhista de dano moral", do PPGEL na UFRN. Dedicar-se, também, como professora-convidada, de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLU/UFRPE-UAST. E-mail: celiabarbosacl@gmail.com

### **Cosme Batista dos Santos**

Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Estágio Sênior/CAPES em Lexicologia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), de Braga. Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE (1992), especialização em Programação de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade de Pernambuco - UPE (1993) e especialização em Língua Falada e Ensino pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (1995). Atualmente é Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural - POSCRÍTICA e no Programa de Pós-graduação em Educação, cultura e territórios semiáridos - PPGESA. É autor do

livro *Letramento e senso comum*, publicado pela Editora Mercado de Letras e organizador dos livros: *Critica Cultural e Educação Básica*, publicado pela Editora da UNESP, e *As palavras e as culturas*, publicado pela Editora da UNEB. Publicou e orientou vários trabalhos sobre os estudos do letramento na formação do professor e, atualmente, desenvolve pesquisas em comunicação intercultural, com ênfase nas políticas de letramento para a escola e para a Universidade. E-mail: cbsantos@uneb.br

### **Dayana Paula Nogueira Leite**

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. E-mail: daylinda822@gmail.com

### **Eduardo de Lima Beserra**

Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas. Licenciado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Pesquisador CNPq e CAPES e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL/UFRPE-UAST). E-mail: eduardolimabserra@gmail.com

### **Fátima Soares da Silva Carvalho**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Concluiu o Mestrado em Educação pela UFPE em 2008 e o Doutorado em Educação pela UFPE em 2013. Atualmente exerce a função de professora adjunta da UFRPE atuando na UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Já foi coordenadora do Curso de Pedagogia e professora das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão, Analista em Gestão Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco, formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem e professora das series iniciais do Ensino Fundamental da prefeitura de Vitória de Santo Antão. E-mail: fatima.soares@ufrpe.br

### **Herbertt Neves**

Doutor e mestre em Letras (Linguística) pela UFPE e graduado em Letras - Licenciatura (Línguas Portuguesa e Francesa e respectivas literaturas) e Bacharelado (Tradução em Língua Francesa/ Pesquisa em Língua Francesa) pela mesma universidade. É professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua na Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Francesa e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Professor colaborador do Mestrado Profissional em Rede - ProfLetras, na Universidade Federal de Pernambuco. Na UFCG, coordena o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG), projeto de extensão do PPGLE. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG), do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE) e vice-coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Coordenador de área do Projeto de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa da UFCG sede. Coordenador de Pesquisa e Extensão da Unidade Acadêmica de Letras. Tem interesse por pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, especialmente nas áreas de Educação Linguística (Análise Linguística, Lexicologia Pedagógica e Produção Escrita), História Social do Português, Estudos Gramaticais e Linguística de Texto. E-mail: jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br

### **Janayane Maria de Menezes**

Graduanda em Letras Português-Inglês na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Participou do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-PIC/UFRPE - Edital 2020/2021) com a pesquisa intitulada “A estruturação do plano de texto no gênero sentença judicial”. E-mail: janayane81357097@gmail.com

### **João Paulo de Souza Araújo**

Mestre em Letras (Teoria da Literatura) pela UFPE e atua como professor no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) da

Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Coordenou o núcleo de Letras do PIBID na mesma universidade e tem desenvolvido pesquisas com ênfase nos estudos dos letramentos, educação crítica e educação linguística em língua inglesa. E-mail: joao.pauloaraujo@ufrpe.br

### **José William de Souza Silva**

Graduando em Licenciatura em Letras Português/Inglês, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Bolsista do Programa de Educação Tutorial da UFRPE-UAST, PET/CS Comunidades Populares. Participa do Programa de Iniciação Científica (PIC-PIBIC/UFRPE), na área teórica da Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos (ATD). É colaborador do Projeto de Pesquisa Experiências dos/as jovens do Sertão de Pernambuco em relação às práticas preconceituosas e discriminatórias no contexto escolar, com foco em teoria Decolonial, e do projeto de pesquisa Análise textual e discursiva de gêneros de diferentes campos: educacional, jurídico, político, midiático e literário. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (Geple/UFRPE-UAST). Tem interesse em Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Análise(s) de Discurso(s), Teoria Decolonial, Estudos de gêneros e Educação Étnica-racial. E-mail: wilhafla3@gmail.com

### **Juliana Alves Barbosa Menezes**

Graduada em Letras Português Francês pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e Pedagogia, UniDombosco (2020), Mestre em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (2008) e Doutora, UNESP (2019). Atualmente atua como pós-doutoranda pela USP-IEA (2022). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Ensino de Literatura. Atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Leitura Literária, Formação do Leitor, Avaliação, Ensino de Literatura, Produção textual e Educação do Campo. E-mail: julianaalvesbarbosamenezes@gmail.com

### **Maria Adinahélia Pereira da Silva**

Pós-graduanda em Letras – Português e Literatura pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui ainda graduação em Letras (português/inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST) – (2021). Atuou como bolsista através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela mesma instituição, de 2017 a 2018. Atuou ainda como professora de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Princesa Isabel- PB lecionando em turmas de correção de fluxo e em turmas regulares do ensino fundamental – Anos Finais, nos períodos de 2018 a 2021. E-mail: adinahelia@gmail.com

### **Maria do Socorro Oliveira**

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, no período de 01 de abril de 2015 a 31 de janeiro de 2016. Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), Especialista em Linguística Aplicada (UERN), Tecnologias na Educação (PUC-Rio) e Educação a Distância (UFPR), Mídias na Educação (UFRN), Graduada em Letras (UERN). Leciona a disciplina Leitura e Produção Textual na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte-FCRN. Email: msocorrooliveira67@gmail.com

### **Maria do Socorro Pereira de Almeida**

Doutora em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Professora Adjunta II de Teoria e Crítica Literária, Literatura Brasileira e Portuguesa, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Pesquisadora CNPq e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLU/UFRPE-UAST). E-mail: socorroalmeidaletas@gmail.com

### **Renata Livia de Araújo Santos**

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2008), período em que foi bolsista do Grupo PET-Letras, Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPGLL/UFAL (2010) e Doutora em Letras e Linguística pelo PPGLL/UFAL (2013). Ensinou no Centro Universitário CESMAC (2012-2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UASt), lecionando no curso de Letras as seguintes disciplinas: Leitura, Interpretação e Redação, Língua Portuguesa V - Sociolinguística e Pragmática e Língua Portuguesa I - Fonética e Fonologia. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e análise linguística. Atua principalmente nos seguintes temas: variação linguística, variação linguística e ensino, variação linguística e gênero, variação linguística e concordância verbal. E-mail: renata.livia@ufrpe.br

### **Tatiani Daiana de Novaes**

Doutora em Estudos da Linguagem, área e concentração Linguística Aplicada, linha Práticas Discursivas, na UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal. Possui graduação em Letras Português Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002), especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens pela PUC-PR (2004) e mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2007). Atualmente atua como coordenadora de pesquisa e professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal- Cidade Alta. Foi professora do IFPR, campus Curitiba durante sete anos. Escreveu livros didáticos de Língua Portuguesa para os cursos PROEJA, atuou de 2006 até 2010 na Secretaria Estadual de Educação com formação continuada de professores e na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais. Seus temas de interesse são: ensino de Língua Portuguesa para brasileiros e estrangeiros, interculturalidade, análise do discurso, material didático de ensino de



línguas, uso de tecnologias digitais na sala de aula. E-mail:  
tatiani.novaes@ifrn.edu.br

**Vanessa Silva Soares**

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAST (2019). E-mail:  
vanessa.ssoares61@gmail.com

**Victor Henrique de Sena Leal**

Graduado em Letras - Licenciatura (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi membro do primeiro ciclo do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG) e compôs a administração do Centro Acadêmico de Letras Álvaro Luís, na gestão 2020-2021. No decorrer da graduação, participou de vários programas de monitoria e produziu pesquisas nas áreas da linguística e educação. Suas áreas de interesse em pesquisa são as gramáticas brasileiras contemporâneas e a abordagem do léxico em materiais didáticos e exames nacionais. E-mail: victor.senahl@gmail.com

“O período da pandemia na realidade brasileira gerou impactos significativos na configuração do ensino e da formação docente nos diferentes níveis de escolarização. No referido contexto, é necessário destacar a luta dos educadores e das educadoras que se posicionaram em suas casas para dar continuidade ao letramento escolar por vias remotas. As dificuldades eram várias, entretanto foi a descoberta de um imenso quadro de exclusão digital que ficou marcado como resultado dessa experiência. A partir disso ou motivados por essa revelação, contou-se com a curiosidade sem limites das e dos profissionais do ensino, em especial, da educação básica, para reduzir os danos da ausência da educação escolar presencial. Enfim, somente o demarque temporal, em si, já justificaria o esforço desses pesquisadores e dessas pesquisadoras para publicação das pesquisas aqui escritas, no entanto, a formação docente, dada a vulnerabilidade que há no seu processo em função das equivocadas mudanças na política educacional brasileira, torna essa obra e cada um dos seus capítulos ainda mais relevantes e impactantes”.



GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA  
EM LINGUAGEM E EDUCAÇÃO.

