

Ação reflexiva no  
**ensino de**  
**português**

**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**  
**Maria da Penha Brandim de Lima**  
**(Organizadoras)**

EDITORA  
  
**Unimontes**



## Organizadoras

**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro** é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e



professora da Universidade Estadual de Montes Claros, onde atua no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É autora do livro *Surdos: linguagem, educação e discurso*. Atua sobretudo nos seguintes temas: ensino de português, educação de surdos e Análise do Discurso.

**Maria da Penha Brandim de Lima** é Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e do-



cente efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes nos cursos de atuação do Departamento de Comunicação e Letras e do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras. Pesquisadora da área de Letras, atuando principalmente com produção de texto, ensino de língua portuguesa e prática docente.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro  
Maria da Penha Brandim de Lima  
(Organizadoras)

**Ação reflexiva no**  
**ensino de**  
**português**



Montes Claros  
2020

© EDITORA UNIMONTES - 2020  
Universidade Estadual de Montes Claros

**REITOR**

Prof. Antonio Alvimar Souza

**VICE-REITORA**

Professora Ilva Ruas de Abreu

**DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E  
INFORMAÇÕES**

Juliane Leite Ferreira

**EDITORA UNIMONTES**

**EDITOR GERAL**

Prof. Antônio Dimas Cardoso

**CONSELHO EDITORIAL:**

Profa. Adelcia Aparecida Xavier  
Prof. Alfredo Maurício Batista de Paula  
Prof. Antônio Dimas Cardoso  
Prof. Carlos Renato Theóphilo  
Prof. Casimiro Marques Balsa  
Prof. Elton Dias Xavier  
Prof. Laurindo Mékie Pereira  
Prof. Marcos Esdras Leide  
Prof. Marcos Flávio Silva Vasconcelos Dângelo  
Prof<sup>ª</sup>. Regina de Cássia Ferreira Ribeiro

**REVISÃO LINGUÍSTICA:**

Evilázia Ferreira Martins; Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro;  
Maria da Penha Brandim de Lima; Maria Rodrigues de Oliveira

**DIAGRAMAÇÃO/ LEIUTE CAPA**

Maria Rodrigues Mendes. E-mail: mariarmendesci@gmail.com

**Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

---

A168 Ação reflexiva no ensino de português [recurso eletrônico] / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Maria da Penha Brandim de Lima (organizadoras). – Montes Claros : Editora Unimontes, 2020. 300 p.:il.; 21 cm. E-book PDF.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-65-86467-02-4

1. Linguagem. 2. Língua. 3. Educação. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Lima, Maria da Penha Brandim de. III. Título.

---

CDU 806.90:37.02

Elaborado por Neide Maria J. Zaninelli - CRB-9/ 884

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor

**EDITORA UNIMONTES**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro  
Montes Claros - Minas Gerais - Brasil  
CEP: 39.401-089 - CAIXA POSTAL: 126  
[www.unimontes.br](http://www.unimontes.br)  
[editora@unimontes.br](mailto:editora@unimontes.br)

Filiada à

  
**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS**



É tempo de atividade e iniciativa. Que tempo e espaço de iniciativa concedemos aos nossos alunos? E aos nossos professores? E aos alunos, professores e funcionários em conjunto? É tempo de convivência saudável e de cooperação. Como aproveitamos essas qualidades tão características da juventude e tão saudáveis para os profissionais que trabalham em conjunto? É tempo de turbulência. Como a controlamos, sem excessos e sem repressões não compreendidas? A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania (ALARCÃO, 2007, p. 18).

# SUMÁRIO

**Apresentação..... 8**

## **Parte 1: Aspectos teórico-metodológicos do ensino de linguagem**

**1 Ser professor hoje: entre estigmas e resistências..... 16**  
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro  
Maria da Penha Brandim de Lima

**2 Produção hipertextual e sentidos em jogo: perspectivas teóricas e práticas..... 34**  
Vanda Maria Elias

**3 A análise do discurso como estratégia para o ensino de leitura... 52**  
Manuella Felicíssimo

**4 Considerações teóricas para a abordagem do mito indígena em sala de aula..... 72**  
Clebson Luiz de Brito

**5 Gramática do Design Visual: contribuições para a leitura de textos multimodais..... 88**  
Joseli Ferreira Lira  
Sônia Pimenta

**6 A prática de Análise Linguística na Educação Básica: contribuições para o ensino de português a partir do interacionismo sociodiscursivo.....114**  
Fatima Aparecida de Souza  
Hélio Rodrigues Júnior

**7 Letramento Acadêmico em língua materna e/ou estrangeira...147**  
Gustavo Leal Teixeira

## **Parte 2: Possibilidades e acontecimentos na sala de aula**

- 8 Da leitura à escrita, do verso à prosa: uma proposta didática para a prática textual-discursiva com figuras de linguagem..... 166  
Marcone Mendes da Conceição
- 9 Letramento por meio do gênero panfleto: uma proposta de sequência didática..... 192  
Daiane Gomes da Silva  
Luana Soares Botelho
- 10 Entre poemas e canções: a magia do texto literário para a formação de leitores mirins..... 213  
Maria Aparecida da Silva Oliveira  
Maria de Oliveira Rodrigues
- 11 A magia da leitura e o encantamento da escrita: estratégias de letramento para o Ensino Fundamental II..... 238  
Adriana Lélis S. Costa  
Camila Souza de Andrade  
Elaine Aparecida Soares
- 12 Retextualizando *Eu sou Malala*: uma estratégia para potencialização das habilidades de leitura e escrita..... 262  
Edna Gomes de Sá  
Andréa Eloiza Barboza
- Sobre os autores..... 292**



## APRESENTAÇÃO

Há algum tempo, ensinar português era uma tarefa bastante simples: associavam-se lições de gramática, poética e retórica em exercícios repetitivos e maçantes. Pouco se pensava sobre o *para que*, o *porquê* e o *como* desse ensino. Com o passar do tempo, com o advento de teorias enunciativas, pragmáticas e discursivas, alguns postulados tornaram os objetivos do ensino de língua materna na escola mais claros e ao mesmo tempo mais complexos: ensina-se português na escola *para* se ampliar a competência linguístico-discursiva e aumentar as formas de participação social dos sujeitos, incentivando a autonomia intelectual e a emancipação social. Isso levou à constatação de que é o *funcionamento da linguagem*, materializado em textos diversos, que precisa estar em evidência nas aulas de português, não as regras subjacentes à estrutura/descrição da língua padrão ou aos modelos canônicos de expressão literária, pelo fato de tais saberes serem absolutamente insuficientes perante os objetivos propostos.

O que era simples, então, tornou-se complexo: para se desenvolver a capacidade de leitura compreensiva e crítica é preciso (pelo menos) movimentar-se entre o co-texto e o contexto, acionando conhecimentos diversos (de mundo, da língua e de modelos interacionais), realizando inferências e interpretando. Para se desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita, é preciso (pelo



menos) compreender a prática social que fundamenta a interação, os propósitos comunicativos em jogo, a relação de influência entre os parceiros e a normatividade e flexibilidade do gênero discursivo em foco, materializando tudo em um texto com alguma coerência e coesão. Soma-se a isso as transformações ocorridas no mundo, nas pessoas e nos modelos de interação nos últimos vinte anos, que ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de ajustar as funções da escola aos propósitos da vida social, demandam da escola modos de ensinar e de conectar pessoas a objetos de conhecimento que sejam condizentes com essa nova realidade, que é dinâmica, dispersa, fluida e veloz. O desafio, então, é oferecer uma educação em língua(gem) que seja socialmente relevante, cronologicamente atual e didaticamente atraente.

Esta percepção mudou radicalmente as aulas de português, mas uma dúvida permanece: *como se apropriar do funcionamento da linguagem para agenciá-lo em atividades didáticas capazes de envolver/engajar jovens aprendizes, proporcionando desenvolvimento linguístico-discursivo?* Entre tantas possibilidades, este livro oferece duas: apresenta reflexões teóricas capazes de subsidiar professores em formação ou em exercício frente à complexa tarefa de letrar estudantes (primeira parte do livro), e disponibiliza relatos de experiências didáticas de sucesso desenvolvidas por professores de português cursantes do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Montes Claros (segunda parte do livro).

Subsidiar teoricamente o professor e inspirá-lo por meio de relatos de práticas interessantes cumprem o propósito de levar este profissional a ser agente de seu próprio desenvolvimento, colhendo alguma coisa aqui para (des)(re)construí-la ali. De nosso ponto de vista, é desse movimento antropofágico que resulta um agente do saber que busca conhecer, ponderar, avaliar, transformar e oferecer oportunidades de aprendizagem condizentes com o seu ambiente.

Hoje, mais do que nunca, é preciso discutir o que significa ensinar português num país cujas bases democráticas ameaçam ruir em razão do fortalecimento de discursos de ódio que desprezam a educação pública. Como defendeu Anísio Teixeira (1997), escola pública fortalecida é máquina geradora de democracia, e o ensino de linguagem, a nosso ver, tem um papel primordial nesse processo. É por meio da linguagem que se produzem e compreendem efeitos de sentido desejados e é por meio dela que se exercem e percebem relações de influência mútua. Assim, poder moldar e regular nossas (inter)ações por meio da linguagem é uma espécie de superpoder em contínua expansão que pode ser ensinado e aprendido na escola justamente por esta capacidade estar na base da definição de *ser humano*. Oferecer aos estudantes possibilidades de desenvolver e explorar esse superpoder, a nosso ver, está ente as tarefas mais importantes da escola, pelo fato de que ele será matéria-prima para a apropriação do superpoder conferido pela matemática, pela história e pela arte, por exemplo.

A partir dessa perspectiva, os capítulos que compõem este livro pretendem contribuir com a formação de professores por meio da apresentação de aspectos teóricos relevantes e da apresentação de práticas pedagógicas de sucesso, como dito. A primeira parte do livro é composta por sete capítulos. O primeiro, de Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Maria da Penha Brandim de Lima, *Ser professor hoje, entre estigmas e resistências*, discute a profissão de professor por meio da crise de identidade e de desvalorização de nossos dias, apresentando, ao final, possibilidades de enfrentamento e de ressignificação da profissão, enquanto o segundo, *Produção hipertextual e sentidos em jogo: perspectivas teóricas e práticas*, de Vanda Maria Elias, focaliza aspectos da coerência e da produção de sentidos apreensíveis em produções hipertextuais, abordando, de um lado, noções teóricas situadas no campo da linguística textual de base cognitiva-interacional

e, de outro, a aplicação desses princípios em textos que buscam interação *on-line*.

No terceiro capítulo, *A análise do discurso como estratégia para o ensino de leitura*, Manuella Felicíssimo explora possibilidades de contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa para o ensino de leitura na escola, apoiando-se na temática da diversidade de gênero para destacar a necessidade de se oferecer recursos para que os alunos interpretem os discursos que os rodeiam. No quarto capítulo, *Considerações teóricas para a abordagem do mito indígena em sala de aula*, Clebson Luiz de Brito discute, a partir dos pressupostos da semiótica discursiva, de que maneira uma “abordagem do mito indígena que leve em consideração tanto suas formas de produzir sentido quanto sua função genérica” pode desenvolver a valorização da cultura brasileira e a competência discursiva de estudantes do Ensino Fundamental.

A leitura multimodal é focalizada no quinto capítulo, *Gramática do Design Visual: contribuições para a leitura de textos multimodais*, das autoras Joseli Lira e Sônia Pimenta, que defendem a possibilidade de se levar algumas categorias da GDV para a sala de aula da Educação Básica. Para tanto, as autoras analisam imagens disponíveis em livros didáticos e demonstram as possibilidades que se abrem quando se considera imagens como um dos signos que compõem os textos. No sexto capítulo, *A prática de Análise Linguística na Educação Básica: contribuições para o ensino de português a partir do interacionismo sociodiscursivo*, Fatima Aparecida de Souza e Hélio Rodrigues Júnior contribuem trazendo os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo associados à prática de Análise Linguística, aplicando-os na análise do último texto escrito por Fernanda Young. Por fim, o último capítulo, de Gustavo Leal Teixeira, *Letramento Acadêmico em língua materna e/ou estrangeira*, se volta para a necessidade de se pensar a leitura no Ensino Superior e, para tanto, revisa trabalhos “que criam conexões

entre o fazer acadêmico no âmbito da linguagem e o desenvolvimento da ação reflexiva de estudantes e professores rumo ao letramento acadêmico” em língua materna ou estrangeira, elencando achados considerados importantes para o desenvolvimento de habilidades de leitura neste nível de ensino.

A segunda parte do livro resulta da relação teoria e prática e apresenta relatos de experiências descritos em cinco artigos de mestrandos do Profletras, que foram produzidos durante duas disciplinas do curso, a saber, *Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e Linguagem, práticas sociais e ensino*, ministradas pelas organizadoras deste livro. A partir da divulgação dos trabalhos realizados pelos professores-mestrandos, reafirmamos a necessidade de se desenvolver, nos docentes, uma relação constate com a pesquisa, fortalecendo bases investigativas e experimentais que serão substrato para a progressão dos alunos.

No capítulo *Da leitura à escrita, do verso à prosa: uma proposta didática para a prática textual-discursiva com figuras de linguagem*, oitavo texto da coletânea, Marccone Mendes da Conceição apresenta a iniciativa de trabalho com a produção de texto poético visando à construção de sentidos na escrita de gêneros discursivos, por meio de uma estratégia textual-discursiva. O autor discute a leitura literária sob a perspectiva da Linguística Textual e da Análise do Discurso na realidade do ensino para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

No nono capítulo, pautadas no aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e nas estratégias de ensino de compreensão leitora apresentadas por Solé (1998), as autoras Daiane Gomes da Silva e Luana Soares Botelho apresentam o desenvolvimento de uma sequência didática no capítulo denominado *Letramento por meio*

*do gênero panfleto: uma proposta de sequência didática de leitura e de escrita*, trabalho que indicou o favorecimento e apropriação de características do gênero tratado, sua função social e promoção do desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita do gênero.

A literatura infantil, seu espaço na escola de ensino fundamental, a subjetividade dos textos literários e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem dos alunos nos anos iniciais são tratados no décimo capítulo, *Entre poemas e canções: a magia do texto literário para a formação de leitores mirins*, de Maria Aparecida da Silva Oliveira e Maria de Oliveira Rodrigues, indicando a possibilidade de leitura, criação e vínculo afetivo a partir de teorias que trazem a concepção de letramento literário como prática social, embasando uma proposta afirmativa de ensino.

O décimo primeiro capítulo, intitulado *A magia da leitura e o encantamento da escrita: estratégias de letramento para o Ensino Fundamental II*, das autoras Adriana Lélis Costa, Camila Souza de Andrade e Elaine Aparecida Soares, discute o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita capazes de despertar o envolvimento, a motivação e o interesse pela leitura, com vistas à proficiência leitora. O relato da experiência com uma turma de 6º ano apresenta resultados positivos que confirmam a necessidade do trabalho com leitura e escrita aproximarem-se dos interesses dos alunos.

O último capítulo do livro, *Retextualizando Eu sou Malala: uma estratégia para potencialização das habilidades de leitura e escrita*, de Andréa Eloíza Barboza e Edna Gomes de Sá, situa-se teoricamente na perspectiva do letramento literário e visa ao desenvolvimento da leitura crítica dos alunos por meio de experiências literárias realizadas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, cujos resultados

mostram como as estratégias de retextualização podem contribuir com o processo de formação leitora e escritora.

Embora ensinar português hoje seja uma tarefa mais complexa que há duas ou três décadas, ela tornou-se também muito mais interessante, dinâmica, útil e transformadora que outrora. O jogo ficou mais divertido para alunos e professores e as apostas estão mais altas. Esperamos que este livro possa ilustrar uma parcela das possibilidades teóricas e práticas que se abrem quando se considera a língua(gem) em sua faceta plástica e viva.

*Maria Clara Maciel  
Maria da Penha Brandim*



## Parte 1

# Aspectos teórico- metodológicos do ensino de linguagem





## Ser professor hoje: entre estigmas e resistências

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro\*

Maria da Penha Brandim de Lima\*\*

### Primeiras palavras

O Brasil vivencia um momento atípico para a Educação e as Humanidades. Os desdobramentos das (des)articulações políticas dos últimos anos resultaram em um Brasil fragmentado e receoso de si mesmo. As repercussões no campo educacional não podiam ser piores: instituições que deveriam resguardar a educação pública e a produção de ciência e tecnologia foram as primeiras a ameaçá-las.

Soma-se a isso o crescente desprestígio da profissão docente, alavancado hoje por movimentos conservadores que tentam criminalizar<sup>1</sup> a profissão de professor – subjugando o papel da escola como agência de letramento que promove valores democráticos – naturalizando discursos que colocam a docência no entrelugar da desvalorização.

---

\* Universidade Estadual de Montes Claros. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.

\*\* Universidade Estadual de Montes Claros. Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

<sup>1</sup> Pensamos aqui, especificamente, no Movimento Escola sem Partido.

Nesse contexto, professores têm relatado o mal-estar e a insegurança que rondam o fazer docente dos últimos tempos. Aos conhecidos e velhos desafios da profissão somam-se outros, relacionados, agora, à tentativa de controle da palavra pública e da produção de imagens sobre o que significa ser professor, agravando a crise de identidade docente de que nos falam autores como Garcia (2009), Jesus (2005) e Bolívar (2006). As condições de exercício da profissão estão mudando rapidamente e é papel das instituições que formam professores discutir as implicações e alternativas de enfrentamento de adversidades.

O cenário acima desenha um duplo objetivo para este trabalho: discutir a crise na profissão docente dos últimos tempos e apresentar estratégias de fortalecimento da identidade do professor, sobretudo de português. Filiados à vertente francesa da Análise do Discurso, a nossa discussão contempla uma breve análise do artigo de opinião *O que é pior para o professor: salário baixo ou desrespeito dos alunos?* (publicado em 24 de outubro de 2019, pela Folha de São Paulo) para ilustrar a necessidade de se problematizar a naturalização de discursos sobre a desvalorização da profissão de professor.

Para empreender essa discussão, inicialmente, discutimos algumas questões contextuais relativas às dificuldades e ataques enfrentados pelos professores no atual contexto brasileiro, às perspectivas apontadas por estudiosos do fazer docente, e ao papel do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, como formas de resistência e transformação da prática docente no intuito de repensarmos a produção e disseminação do conhecimento humano mediante a instrumentalização e exercício das práticas cidadãs, a partir do universo escolar.

Em seguida, apresentamos a desvalorização do professor como um dos aspectos que estão no cerne da atual crise de identidade docente, ilustrando a discussão com uma breve análise do artigo de opinião citado acima. Por fim, oferecemos alternativas de enfrentamento

e fortalecimento da identidade docente, delineando possibilidades de apoio mútuo e ressignificação deste fazer profissional.

## **Os professores resistem**

O Brasil de nossos tempos, não é, em definitivo, o Brasil sonhado por grande parte dos educadores brasileiros. As atuais medidas de contingenciamento financeiro (ou cortes, para falar sem eufemismos), pertencentes a uma agenda econômica que não atende, em absoluto, às necessidades das instituições públicas de ensino, desafiam professores e tendem a desmotivá-los cada dia mais. Além dos cortes financeiros, outras questões de cunho ideológico-conservador, que não são capazes de cumprir suas próprias plataformas eleitoreiras (aquelas que historicamente professam a redenção das carências nacionais a partir da educação), atingem em cheio o universo ético em que a educação começava a se estabelecer.

No entanto, é nesse quadro que muito professores de português perseveraram, resistem e vão para o enfrentamento diário das dificuldades. Esses educadores, acostumados às adversidades, sabem de suas responsabilidades e procuram estratégias para vencê-las, visando à aprendizagem significativa, ao ensino contextual da língua(gem) e a uma aprendizagem que esteja impregnada por questões éticas, estéticas e socialmente situadas, como prevê a legislação e as diretrizes educacionais, inscritas na LDB 9394/96:

[...] Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do



ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial [...] (BRASIL, 2017, p. 08-09).

Os ideais são firmes, são sustentados teórica e legalmente. São democraticamente legítimos. Então, como operacionalizá-los? Como empreender, na prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, isso que compreendemos como formas cidadãs de apreensão do conhecimento “historicamente acumulado” pela humanidade? E mais, como proporcionar a habilidade de aprender a aprender, de criar, de produzir o conhecimento necessário aos tempos que virão? Incentivar a pesquisa, a autonomia, a independência intelectual são, apesar de certa complexidade, condições *sine qua non* para que se possa dar respostas a estas questões.

Para Arroyo (2000, p.144), “[a] transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados(as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática.” Assim é que compreendemos a ressignificação da palavra transgressão. Em sua etimologia, transgredir apresenta o sentido de “ação de passar de uma parte a outra, de atravessar; violar, infringir, ir além, ultrapassar limites”. Tendo em vista uma educação libertadora, no sentido freireano, é esse o lugar do conhecimento: o de ultrapassar os limites e ir além do que é comum. Do navegante dos primórdios que saía da terra conhecida e atravessava os mares, disposto a enfrentar os imaginários monstros que os habitavam, ao astronauta que pisou na lua pela primeira vez, aí se estabelece a transgressão. E ela é bem-vinda e mesmo necessária.

Nessa direção transformadora, muito se tem pensado e repensado sobre o ensino da língua portuguesa e, por isso mesmo, pensamos e repensamos a própria língua, essa que veio do colonizador e que temos tentado descolonizar, embora a colonização ainda esteja e permaneça em nós.

De acordo com Bagno (2001, p. 174), “[o] Brasil é um país gigantesco, 92 vezes maior que Portugal e com uma população 15 vezes mais numerosa: não cabe na imaginação tudo o que pode acontecer num território tão amplo, no meio de tanta gente.” O que sabemos é que gente é capaz de criar e cria até quando não sabe. Cria palavras, modifica leis fonéticas, sintaxes, maneiras e formas, modifica sentidos, adere ao léxico estrangeiro e estabelece novos significados. Nesse universo da criação, a escola medeia universos díspares.

Porém, cabe à escola, é sua função como instituição normatizada e normatizadora, enquadrar os aprendizes às convenções sociais letradas, por uma única razão digna: a de instrumentalizá-los para que possam circular livremente entre suas origens e às determinações cartoriais. Para que não sejam manipulados ou tratados como não-pessoas ou cidadãos de segunda classe, para que atuem na sociedade de forma protagonista, manifestando suas opiniões de forma coerente. Para que “a leitura do mundo, que precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 05), seja reconhecida e respeitada na própria palavra, discursivamente empregada, dispersa em gêneros ilimitados, em prosa ou verso, capaz de ser artesanalmente aperfeiçoada nas relações escolares, nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, o papel do professor emerge de maneira visceral. Espera-se que o ofício docente esteja impregnado dessas questões, além das questões técnicas, além da formação teórica, além do conhecimento didático. Espera-se um fazer político.



Assim, voltamos às questões iniciais: como operacionalizar, no cotidiano da sala de aula, o que compreendemos como formas cidadãs de apreensão e produção do conhecimento, proporcionando habilidades voltadas à pesquisa, à autonomia e à independência intelectual? Essas questões incidem sobre fatos ainda mais importantes ao considerarmos o contexto atual de interferência da tecnologia digital nas vidas humanas, o período de pós-verdade e as consequências da manipulação da informação e dos conflitos éticos em que nos encontramos. Alguns aspectos podem ser considerados na proposição de respostas. Consideraremos alguns deles a partir da compreensão do papel da leitura e da escrita, bem como da prática docente inovadora.

Na sala de aula, professores e alunos, imbuídos do pressuposto de que um texto se constitui por sua unidade, completude e vocação comunicativa, na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, entenderão a necessidade da interação e da interlocução por meio de debates e trocas de experiências, compreendendo essas ações fora do espaço do harmonioso silêncio dos omissos. Ao contrário, irão ao encontro da polêmica discursiva e da transgressão como fontes de transformação, pois é no espaço interdiscursivo que os posicionamentos se instauram, interpenetram, se aproximam e se diferenciam uns dos outros, proporcionando a riqueza de posições, ideias e debates. Na escola, essa relação orgânica e afetiva com a linguagem só encontra espaço em atividades de leitura e escrita inscritas em práticas sociais materializadas em gêneros discursivos. Isso significa entender o texto em sua globalidade e possibilidades comunicativas e o sujeito que com ele interage como aquele capaz de ações reflexivas. O professor de linguagem, nesse contexto, é aquele que precisa experimentar, criar e intervir segundo os dados que a realidade lhe oferece. Isso aponta para a emergência da figura do professor-pesquisador de sua própria prática.

Nessa direção, o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, em suas diretrizes para a pesquisa do trabalho final do mestrando, estabelece que “[a] pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”<sup>2</sup>. Situa-se na proposição da ação reflexiva da prática docente, pois, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento profissional enquanto promove a expansão acadêmica e o desenvolvimento de ações *in loco*, estabelece o diálogo entre a universidade e a educação básica, cumprindo assim, seu papel político. E cumprem seus papéis os educadores que assumem a prática social como norteadora das práticas didático-pedagógicas.

Nessa condição, há que se fazer muita pesquisa e que se realizar muito estudo. Todas essas coisas não estão bem-vindas na atual conjuntura social e política, por isso, a necessidade da transgressão e da resistência. Na verdade, não nos surpreendemos. Nenhuma novidade até aí. Follari (2003), ao discorrer sobre as dificuldades e desafios a serem enfrentados na nova ordem mundial globalizada e neoliberal, advertia sobre colocar à prova nossa vocação e capacidade intelectual. Para o autor

Nos tempos atuais de recomposição da forma do capitalismo hegemônico e “planetarizado”, estamos distantes de ter cumprido esse percurso. E isso nos motiva a seguir indagando como pesquisadores do social, talvez hoje mais necessários que nunca, se sabemos nos colocar à altura do desafio (FOLLARI, 2003, p. 64).

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20160720345f4a3304032af5ca655fb5e/DIRETRIZES\\_PARA\\_A\\_PESQUISA\\_DO\\_TRABALHO\\_FINAL\\_NO\\_MESTRADO\\_PROFISSIONAL\\_EM\\_LETRAS\\_.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20160720345f4a3304032af5ca655fb5e/DIRETRIZES_PARA_A_PESQUISA_DO_TRABALHO_FINAL_NO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_LETRAS_.pdf)  
Acesso: 11 set. 2019.

Em resposta aos desafios, desmandos, desgovernos e provocações, não há outro caminho a não ser seguir em frente, compreendendo o papel da linguagem na sociedade, sua importância para a consolidação de identidades e a vocação transgressora como característica fundante de nossa própria prática docente.

Cabem, então, algumas reflexões acerca do papel docente que precisam ser enfrentadas. A docência é constantemente atacada, ora em razão dos resultados apresentados nas diversas avaliações de aprendizagem (que, na verdade, retratam questões complexas que extrapolam a sala de aula), ora em razão de uma naturalização do discurso de fracasso, apregoando imagens do professor como um missionário ou um profissional menor na escala de *status* das profissões.

Sejam quais forem as representações da profissão de professor construídas pela sociedade, uma primeira reflexão se direciona a identificar a quem interessa o enfraquecimento do professor e como a crise identitária, a partir da naturalização do desprestígio, se estabeleceu sobre a categoria. A partir dessas reflexões e, tendo em vista a necessidade de resistência e transformação da prática docente, parte-se para segunda reflexão acerca das possibilidades de enfrentamento na perspectiva do fortalecimento da identidade do professor, o que pode se caracterizar como um primeiro passo na busca pela mudança do processo de ensino e aprendizagem.

### **Crise de identidade na profissão de professor**

O que determina o prestígio ou desprestígio de uma profissão? Hoyle (1987 *apud* BIZARRO; BRAGA, 2005) apresenta aspectos como o tamanho do grupo profissional e sua origem social, a proporção de mulheres, a qualificação acadêmica de acesso e o *status* do cliente como aspectos definidores do status de dada profissão. Embora esses

critérios justifiquem parcialmente o desprestígio da profissão de professor, a nosso ver, a explicação é primordialmente histórico-social.

No início deste século, Saul Jesus (2004) discutia as razões para o que ele considerava uma crise de identidade e desmotivação na profissão docente. Avaliava, entre outras coisas, que o declínio da imagem social do professor decorria de mudanças em sua função, formação e remuneração, pois de agente cultural que instruía as elites ele passa a operário responsável pela massificação da educação.

Soma-se a isso mudanças de valores proporcionados por políticas neoliberais, que progressivamente fizeram sobrepôr os valores do individualismo e do capital aos valores do humanismo e da intelectualidade. Como explica o autor, foi assim que, historicamente, à medida em que a escola para todos perdeu prestígio, o professor, devido à contratação em massa, à crescente perda de autonomia, à formação precária veladamente admitida, ao distanciamento das elites, à juvenilização/feminização de seu corpo e à remuneração cada vez menor, assistiu, progressivamente, ao achatamento de seu estatuto e fazer social.

Consta-se ainda, em dias atuais, o aumento da violência e da criminalidade nas escolas, a perda de autoridade do professor e o controle que movimentos como o Escola sem Partido tentam impor à atividade docente. Nesse contexto, a aprovação ou não de um Projeto de Lei, como propõe o movimento, importa menos do que colocar em disputa a seara da avaliação pública sobre o professor: a caixa de pandora foi aberta e agora compete à opinião pública avaliar e julgar a pertinência ou impertinência da atuação docente.

Todo esse histórico é mais do que suficiente para desencadear uma crise de identidade e desmotivação profissional, pois o professor con-

fronta-se cotidianamente com imagens sociais que o colocam num espaço de menos-valia, de tal maneira que o próprio professor acaba se vendo condicionado a enxergar-se com olhos externos, produzindo autoimagens fundadas na avaliação que o outro faz de si, fragmentando, assim, a sua construção identitária. Com isso, o discurso do desprestígio da profissão docente tem se fortalecido de tal maneira que começa a afetar até mesmo aqueles que deveriam desconstruí-lo, isto é, o próprio professor.

Garcia (2009, p. 112) discute que identidade é um fenômeno relacional e em constante transformação que abarca o modo como o sujeito defini a si mesmo e ao outro. Nessa perspectiva, a identidade docente seria “uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos”, por ser um atributo dinâmico e altamente permeável pelo contexto.

Assim, a naturalização de discursos sobre a desvalorização do professor produz efeitos em sua identidade profissional e frequentemente acaba por levar o docente a se ver predominantemente como “aquele que ganha pouco e que é desrespeitado pelos alunos”. Se outras imagens não se sobrepuserem a essa, se outros modos de ver e fazer a profissão não se fortalecerem em detrimento daqueles que ecoam na mídia e nos dizeres coletivos sobre a profissão de professor, veremos em pouco tempo uma identidade profissional deteriorada e esvaziada de sentidos próprios, dominada pelo olhar do outro.

Para ilustrar essa reflexão, apresentamos a seguir trecho de um artigo de opinião intitulado *O que é pior para o professor: salário baixo ou desrespeito dos alunos?* publicado pela Folha de Paulo em 24 de outubro de 2019. Neste texto, a jornalista Laura Mattos apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Península intitulada “Re-

tratos da carreira de docente”. No artigo, o fato de professores serem mal remunerados ou desrespeitados não é problematizado ou apresentado como fato noticioso, mas retomado como um já-aí, um pré-construído já sabido e meramente recuperado na superfície do texto, como ilustra a figura 1:

**Fig.1:** Artigo de opinião sobre a profissão de professor



**FOLHA DE S.PAULO**  
\*\*\*

**Laura Mattos**

**O que é pior para o professor:  
salário baixo ou desrespeito  
dos alunos?**

Pesquisa aponta principais causas de insatisfação entre os docentes

Facebook Twitter WhatsApp Messenger

O que mais incomoda os professores no Brasil: os **baixos salários** ou o **desrespeito dos alunos**? Quase empata, mas a desvalorização, a perda de autoridade, a violência e a falta de respeito em sala de aula são considerados problemas mais graves do que o da remuneração.

Fonte: Folha de São Paulo, 24 de outubro de 2019.

O artigo em tela chama atenção pelo fato de apresentar dois interessantes pressupostos (pelo menos do ponto de vista linguístico): o primeiro é o de que o professor (enquanto categoria) ganha mal; o



segundo, de que os alunos (enquanto coletividade) não o respeitam. É de notar que os objetos de discurso “baixa remuneração” e “desrespeito pelos alunos” não são introduzidos e apresentados no texto, mas ao contrário, são recuperados como já sabidos.

Tais pressupostos são retomados por se apresentarem como fórmulas que habitam a memória discursiva dos sujeitos, seja pela contribuição do discurso da mídia, seja pelos dizeres dos próprios professores. Como pré-construídos, tais pressupostos não precisam ser problematizados: é o sempre-aí a nos dizer como as coisas são.

A conclusão do texto da jornalista se dará em duas direções: Mattos informa que para os professores, segundo a pesquisa apresentada, o desrespeito é pior que o baixo salário, concluindo que “[n]ão há dúvida [de que] os professores gostam da profissão: 77% estão satisfeitos com a escolha” [...], “[e]les dizem ter na vida sentimentos positivos, entre eles, solidariedade e alegria, com o dobro de frequência do que negativos, como mau humor, depressão e desespero”.

Em termos imagéticos, o que se constrói, ao final, é a ideia facilmente reconhecida pela massa de que “está tudo ruim, mas está tudo bem”, numa clara naturalização do discurso da desvalorização da profissão de professor.

É justamente a assunção desse discurso como seu, por parte do professor, que precisa ser problematizada, para que este profissional não se veja enredado nos fios de uma rede discursiva que o leve a olhar para si sempre a partir do lugar do outro, assumindo como seu discursos forjados em terreno alheio. Não dizemos, com isso, que professores são “bem pagos” e “respeitados”, mas sim que certamente não são essas as características (que, diga-se, precisam ser relativizadas) que deveriam definir o *ethos* de professor.

Em cursos de formação de professores, por exemplo, ouvimos com frequências piadinhas de classe que diminuem a categoria, enfraquecem o fronte de resistência e reproduzem estereótipos que servem unicamente àqueles que, temerosos do poder do outro, o diminuem na tentativa de enfraquecê-lo. Essa postura não parece ser comum a muitas outras classes profissionais, de modo que perguntamos: a quem interessa o enfraquecimento do professor?

Na certeza de que o professor precisa fortalecer-se identitariamente por constituir um dos mais importantes grupos ocupacionais na estrutura social, sendo “uma das principais peças dentro da economia das sociedades modernas”, com importância social nefrálgica para o desenvolvimento econômico e diminuição das desigualdades sociais, na próxima seção, apresentamos possibilidades de estratégias de fortalecimento da atividade e identidade docente (RODRIGUES, 2014, p. 26). Longe de indicar soluções ou receitas, buscamos, antes, oferecer reflexões que intencionam orientar o debate, como forma de fortalecer a resistência.

### **Fortalecimento da identidade e possibilidades de enfrentamento**

O cenário descrito neste texto coloca o professor diante de uma aporia: por um lado, contingências histórico-político-sociais construíram o lugar do desprestígio da profissão, afetando, não sem razão, a imagem que o próprio professor constrói de si mesmo. Por outro lado, para libertar-se das amarras desse lugar, o próprio professor precisará construir outros lugares discursivos para habitar, sob pena de se ver sucumbido por seu próprio desalento.

Por óbvio, o combate ao discurso da desvalorização do professor precisa situar-se no campo político, por meio do estabelecimento de

políticas públicas que ressignifiquem o papel da escola e do professor na construção de sociedades democráticas. Contudo, é possível também que o próprio grupo se organize na busca de estratégias de fortalecimento da identidade e atividade docente, fomentando um processo de produção de imagens mais benéficas de si, de modo a propiciar vínculos mais felizes do sujeito com o seu fazer profissional.

Juntos a Bernardo (2014), vislumbramos três pilares capazes de sustentar esse acontecimento: i) o fortalecimento da formação profissional, que envolve a organização do grupo em comunidades reflexivas que promovam trocas de saberes, discussão de problemas e atualização profissional; ii) o adentramento definitivo do professor na cultura digital, de modo a sintetizar a necessidade da classe apropriar-se da linguagem organizacional e didática do paradigma tecnológico do século XXI e iii) o fomento à participação política, visando a possibilidade de o próprio professor contribuir para o debate e proposição de soluções.

O primeiro ponto parte do princípio de que professores unidos podem ser agentes de sua própria formação, o que resulta em fortalecimento de classe. Organizados em comunidades reflexivas (grupos de estudos, grupos de resolução de problemas, grupo de atualização profissional, grupos de apoio moral, etc), os professores se sentem mais fortes e preparados para o enfrentamento de adversidades. A nosso ver, a formação continuada se reveste de sentidos extras quando acontece em grupo, pois é enquanto coletividade que buscamos aperfeiçoamento, porque as competências se complementam no ambiente escolar. De maneira análoga, é enquanto coletividade que nos sustentamos uns aos outros, apoiando-nos na difícil tarefa de nos entendermos como partes de algo maior, que vai além de nossa atuação individual.

O segundo ponto considera a necessidade dos professores se apossarem dos poderes de seu tempo, como a tecnologia. Não nos referimos aqui apenas à possibilidade de se dinamizar aulas por meio de interfaces tecnológicas, mas sobretudo à necessidade organizacional de se tornar um agente do saber que usufrui da tecnologia para gerenciar o tempo, dinamizar processos, melhorar a comunicação, organizar tarefas, dar feedback, atualizar-se, etc. Com isso dizemos que há hoje, à mão, uma série de ferramentas capazes de alterar a relação do professor com suas tarefas gerenciais, didáticas e relacionais. Nessa perspectiva, o sentimento de capacidade e integração tecnológica, embora não pareça em um primeiro momento, tende a empoderar o professor e a restituir-lhe segurança na busca por autonomia, projetando-se como elemento integrante de uma sociedade tecnológica.

O último ponto parte da necessidade de o professor constituir-se como intelectual orgânico, tal como pensado por Gramsci, desempenhando, portanto, também um papel político. Para tanto, é necessário que, ao atuar e pensar sobre sua prática no cotidiano da escola pública, junto às classes populares, esse professor entenda que não basta estar ao lado delas. É preciso reconhecer-se como parte de um segmento que constitui maioria da sociedade e, por isso, a define. Em outras palavras, é preciso compreender que o Brasil se configura como um país com imensa desigualdade social (inclusive fora da classificação de país em desenvolvimento<sup>3</sup>) e repleto de mazelas sociais.

Na perspectiva dessa realidade, inseridos no espaço da superestrutura social e no interior de uma instituição como a escola, o fortaleci-

---

<sup>3</sup> Em fevereiro de 2020, em acordo com o governo brasileiro, os EUA retiraram a classificação do Brasil e de outros países como nações em desenvolvimento.

mento identitário do professor perpassa pela necessidade de reconhecer-se como agente de transformação social que precisa, antes, transformar-se em agente de transformação de si mesmo. Se considerarmos que cumpre à escola não apenas preparar para a cidadania, mas também possibilitar a vivência da cidadania “[...] na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade [...] no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental”, como bem diz Alarcão (2007, p. 22), parece-nos, também, que cumpre ao professor não apenas assumir ou rejeitar os discursos sobre si que circulam na sociedade, mas também produzir uma força centrípeta sobre eles, indicando o que vale a pena, de fato, ser discutido do ponto de vista de quem se encontra embrenhado no processo.

### **Considerações Finais**

A discussão proposta neste artigo procurou registrar o contexto de atuação dos professores no Brasil de nossos tempos, incluindo a desvalorização profissional, os dilemas éticos e as dificuldades impostas, bem como a tentativa de superação desses problemas, com a apresentação de possibilidades pautadas no fortalecimento da identidade docente e na compreensão da figura do professor como parte, articulação e agente de transformação no interior da instituição escolar.

Entre estigmas e resistências, seguimos. Fortalecer a identidade do professor está entre as tarefas mais urgentes da categoria. A coesão do grupo, o horizonte comum, a percepção de que diretrizes para mudanças podem partir de dentro para fora são ações que mesmo não sendo disruptivas plantam a semente da transformação que queremos. Insistamos nisso.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. *In Escola reflexiva e nova racionalidade*. ALARCÃO, Isabel (Org.) Porto Alegre: Artmed Ed., 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e Auto-imagens**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** (um convite à pesquisa). São Paulo, 2001: Parábola Editorial.

BERNARDO, Julio Cesar Oliveira. Profissão professor: diversidade, adversidade e transformação social. **#Tear. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, p., 2014. Acesso: nov. de 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1864>

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade. **Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas**, Lisboa, II série, vol. 22, 2005, p. 17-27, 2014.

BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FOLLARI, Roberto. Para quem investigamos e escrevemos?: Para além de populistas e elitistas. *In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (Orgs.). Para quem pesquisamos – Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-69.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, vol. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n.

01, p. 109-131, 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

RODRIGUES, Sirlande do Carmo rodrigues. 175 f. **Ser professor em tempos de crise de identidade e mal-estar docente: as autorrepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE** – Brasil. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014. <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6186>

SANTOS, Gideon Borges. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Santa Catarina, v. 6, n. 1, p. 128-133, 2006.





## Produção hipertextual e sentidos em jogo: perspectivas teóricas e práticas

Vanda Maria Elias\*

### Considerações iniciais

O texto é uma realização que envolve sujeitos, objetivos, conhecimentos e linguagens (verbal e não verbal). Nessa concepção de base sociocognitiva e interacional, a intersubjetividade e o compartilhamento de conhecimentos e modelos mentais são elementos essenciais à constituição e ao processamento do texto.

Independentemente de sua extensão ou suporte, cada texto se conecta a conhecimentos diversos. Coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade são as *mais importantes formas de conectividade* que possibilitam múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também entre o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes. (BEAUGRANDE, 1997).

Alinhada a essa perspectiva teórica, Koch (2004) afirma que as formas de conectividade são condições para uma ação linguística, cognitiva

---

\* Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

e social, ou seja, “condições que conduzem sociocognitivamente à produção de eventos interativamente comunicativos”. (p. 170). O princípio de conectividade evidencia, portanto, que o texto resulta da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada. (KOCH; ELIAS, 2016).

Os princípios de textualidade, concebidos como formas de conectividade, recobrem modelos “não canônicos” de textos como os produzidos nas mídias sociais nesses tempos de cultura digital, que têm um jeito próprio de produção, circulação e leitura, remetendo-nos à noção de hipertexto.

Da década de 90 para cá, a noção de hipertexto vem sendo abrigada no campo dos estudos do texto e vem despertando a atenção de estudiosos da área. Em um primeiro momento, a discussão, em particular no campo da Linguística Textual (LT), ateu-se à definição e caracterização desse modo de escrita diferentemente constituído em relação ao texto tradicional ou convencionalmente marcado pela cultura do papel, fato que demandou dos pesquisadores colocar em saliência o suporte e implicações decorrentes na configuração da escrita, modo de circulação e de leitura.

Em relação a esse primeiro momento, vale destacar a repercussão do papel do leitor como aquele a quem se solicitava realizar um percurso próprio por meio da ativação de links, inscrevendo-se, dessa forma, como um sujeito que se constituía também em escritor em termos do produto obtido em uma dada sessão no universo da rede. Toda essa discussão ocorreu em uma interface com outros campos do conhecimento humano como história, filosofia, literatura, psicologia cognitiva, comunicação social e da ciência da computação. (ELIAS, 2000; 2005; 2013)

Em um segundo momento, a preocupação dos estudiosos do texto deslocou-se e vem se deslocando para fenômenos como emergência de práticas comunicativas em ambiente de rede, imbricação oralidade – escrita, referenciação, topicalização, progressão textual, multissemiotividade e coerência no modo de produção hipertextual. Esses tópicos de estudos vêm se colocando na agenda dos linguistas de texto que visam investigar o que dos estudos do texto pode ser estendido aos estudos do hipertexto; o que existe do ponto de vista da necessidade de reformulação, da ampliação desses conceitos e de perspectivas teóricas e metodológicas (ELIAS, 2014, 2015, 2018; ELIAS; CAVALCANTE; 2017), considerando que:

- i) as possibilidades de escolha e personalização dos modos de produção textual e de interações nas novas mídias digitais significa entre outras coisas a substituição da noção de permanência pela noção de fluxo (LEV MANOVICH, 2002);
- ii) os textos se encontram mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias, e estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos. Não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis (BARTON; LEE, 2015, p.31);
- iii) os links, além da conectividade entre textos, sugerem a conectividade entre mídias. Incorporados em textos no papel, esses recursos convidam o leitor a atuar em mídias distintas e, conseqüentemente, a operar com as diferentes linguagens dessas mídias (ELIAS, 2012; 2013; 2014; 2015);
- iv) o texto sempre tem um contexto constituído por informações sobre os ambientes, os participantes e suas ações, bem como as intenções, os objetivos, os conhecimentos e outras propriedades mentais, sendo esse conjunto de representações de fundamental importância para se pensar funções e sentidos textuais.

No âmbito da LT, as concepções de hipertexto como “um texto múltiplo” ou “um modo de produção escrita” encontram-se na base da compreensão atual do hipertexto como um construto caracterizado pelos traços da conexão múltipla entre textos; não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens, resultante do trabalho realizado colaborativamente por usuários em interação online. (ELIAS; CAVALCANTE, 2017).

Esses ambientes possibilitados pela tecnologia constitutiva da Web 2.0 se caracterizam por traços como: escrita em fluxo; conteúdo autogerado e interatividade; criação e publicação por parte dos usuários de seus próprios textos usando linguagens variadas; compartilhamento desses textos com outros; sistema de comentários (BARTON; LEE, 2015).

É, pois, com base nessas considerações que definimos como proposta de discussão neste capítulo aspectos da coerência e da produção de sentidos em produções caracterizadas pela hipertextualidade, com o propósito mais geral de indicar perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Com essa intenção definida, organizamos o trabalho em duas partes:

- i) a primeira é constituída por noções teóricas que ancoram a reflexão proposta, situada no campo dos estudos do texto e do hipertexto de base sociocognitiva e interacional;
- ii) a segunda, composta por uma análise a título de exemplificação, indica a aplicabilidade da teoria para a descrição de aspectos envolvidos na produção da coerência textual e, em decorrência disso, vislumbra caminhos para serem pensadas práticas de ensino e de aprendizagem, especialmente em se tratando da leitura e da produção de sentidos.

## **A coerência: o que é? De que depende?**

A coerência é um “princípio de interpretabilidade” (CHAROLLES,1983), pois sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente. Ou seja, sempre que se faz necessário realizar algum cálculo do sentido, considerando os elementos contextuais, já estamos entrando no domínio da coerência. Em suma, como se vem postulando, especialmente a partir da década de 80, a coerência é construída pelos sujeitos em interação, na dependência da intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem sociocognitiva e interacional. Esta concepção é hoje de consenso entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da leitura/produção de textos e da construção textual do sentido.

Ao discutir a noção de coerência como explicitada acima, Marcuschi (2007) acentua que a coerência é fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído. Trata-se, portanto, para o pesquisador: “de algo dinâmico que se encontra mais na mente que no texto”. Na explicação do linguista de texto, isso significa dizer que “mais do que analisar o sentido que um texto pode fazer para seus usuários, trata-se de observar o sentido que os usuários constroem ou podem construir para suas falas (ou escritas).

Constitutivo desse quadro teórico, encontra-se o pressuposto de que

a compreensão é aquilo a que se chega em termos interpretativos como resultado de um esforço coordenado e fundado nas relações interpessoais lastreadas em convenções socialmente estabelecidas. [...] O sentido é um efeito produzido mediante uma série de operações linguísticas e cognitivas, fruto de um processo desenvolvido na atividade inferencial

colaborativa realizada local e globalmente. (MARCUSCHI, 2007, p. 21)

Em sintonia com os pressupostos de Marcuschi sobre texto e processamento textual em busca da construção de sentidos, Koch (2004) defende que a coerência é uma construção situada dos interlocutores. Nesse sentido, a autora enfatiza que a coerência

não é apenas um critério de textualidade entre os demais, mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a estratégias e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o compartilhado, o procedural etc. (KOCH, 2004, p. 43)

Essas considerações sobre a concepção de texto e coerência que vêm orientando os pesquisadores em suas investigações situadas teoricamente na abordagem sociocognitiva e interacional da LT estão na base da discussão sobre como pensar a coerência em produção hipertextual, questão norteadora desta reflexão.

Para a investigação desse tópico que é tão caro aos estudiosos, concorrem noções básicas que aludem a aspectos cognitivos, sociocognitivos e interacionais, quando se pensa o uso da linguagem de forma situada por sujeitos em interação. No conjunto dessas noções, são destacadas para o propósito deste capítulo:

1. o **contexto** concebido como uma interpretação subjetiva, embora fundamentada socialmente, que os interlocutores produzem sobre as situações comunicativas, com fundamental importância na construção da coerência (VAN DIJK, 2019). As abordagens sociocognitivas vêm postulando que o contexto físico não afeta a linguagem diretamente, mas sempre por intermédio dos conhecimentos (enciclopédia, memória discursiva) dos

interactantes, o que significa dizer que componentes contextuais são recuperados da memória, ou seja, do contexto cognitivo dos interlocutores. Entende-se, assim, que o contexto é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado.

2. **a focalização** que é compreendida por Koch e Travaglia (1990, p. 72), no quadro dos fatores de coerência textual, como:

a concentração dos usuários em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Funciona como uma câmera que acompanhasse tanto o produtor quanto leitor: o primeiro fornece pistas sobre o que está focalizando ao passo que o segundo terá de recorrer a crenças e conhecimentos compartilhados sobre o que está sendo focalizado para entender o texto de modo adequado.

A essa compreensão dos autores, encontra-se alinhada a concepção defendida por Schnotz (2009) para quem a focalização diz respeito à atenção direcionada para um determinado lugar dentro do espaço temático, considerando que, para que haja a ativação de conhecimento prévio relevante pelo leitor, “é preciso que ele saiba de que se fala naquele momento” (175-6), ou seja, “o leitor precisa dirigir o foco da sua atenção sempre para o tema atual” (p. 176) .

3. o **frame** compreendido como um conceito relacional altamente dependente do contexto, segundo proposta de Gumperz (1982). Também nessa linha, destaca-se a proposta conceitual segundo a qual o frame funciona como modelos estratégicos de modelagem, armazenamento e ativação seletiva da memória, de acordo com van Dijk (1992). A essa acepção subjaz o entendimento de que o nosso conhecimento geral é organizado em sistemas conceituais e o frame assume importante função de explicar essa organização.



**4. a intencionalidade** que diz respeito ao que os produtores de texto tencionam significar, conseguir. (BEAUGRANDE; DRESSLER,1981; BEAUGRANDE, 1997). Também é o caso de considerar aqui a proposta de Van Dijk (2012), para quem intenções são parte de modelos mentais e, portanto, equivalente ao conceito de *plano*. Nesse raciocínio, explica o autor que temos controle sobre ações tais como representadas no modelo mental de uma intenção, mas nem sempre temos controle sobre as consequências que podem depender de outros fatores. No processo interacional, os participantes precisam representar as intenções do outro, além das suas próprias. (VAN DIJK, 2012, p.119-120).

Em consonância com os autores citados, Koch e Elias (2016) dizem que a intencionalidade se deixa representar de determinada forma no enunciado, apontando para relações que os produtores do texto desejam estabelecer, efeitos que pretendem causar, comportamentos que querem ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperam provocar no interlocutor.

**5. a multimodalidade** concebida como a coocorrência de vários modos de linguagem (semioses) que se integram na construção de significados em interações sociais, e é inerente a toda manifestação linguística, segundo estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996); Kress, Leite-García e van Leeuwen (2008) e Kress (2010).

Sobre esse tópico, numa teoria geral das relações texto-contexto, van Dijk (2012) indica a necessidade de serem estudadas as estruturas visuais: o *layout* da página, o tamanho, o tipo e a cor das letras, o uso de manchetes, títulos, subtítulos, legendas, tabelas, figuras tiras, desenhos, fotos, sequências de imagens, filmes etc., como elementos constitutivos do discurso.

Ainda sobre essa questão deve ser destacado que pesquisadores vêm considerando na constituição e compreensão do texto, aspectos relacionados a espaçamento, distribuição e hierarquização da informação, tipo e tamanho da fonte, cor, desenho, tabela, gráfico, imagens etc., de modo a considerá-los como elementos que, juntamente com o linguístico, constituem o texto. Isso porque os procedimentos de decisão, seleção e combinação na constituição do texto envolvem não apenas elementos verbais como também elementos não verbais, o que revela a integração de vários modos de linguagem.

Nessa perspectiva de estudo, pode ser citado o trabalho de Elias (2016) que analisa elementos multimodais na constituição do texto jornalístico, concluindo que na matéria de jornal analisada os elementos gráficos (tamanho, estilo, cor ou fonte) associados aos espaciais (reco, entrelinha ou posição na página) assumem funções como a de enfatizar dados e organizar o texto do ponto de vista das unidades semânticas que lhe são constitutivas. Todos esses elementos em integração com o verbal ajudam os leitores a se localizarem no texto e a produzirem sentidos, enfatiza a autora.

Elementos multimodais, portanto, são importantes sinalizadores do modo de organização do texto, dos tópicos que o compõem e das partes que merecem destaque no processo argumentativo e que foram configuradas de determinado modo para orientar a leitura e a compreensão. Trata-se de recursos que, à sua maneira, funcionam como orientadores argumentativos, considerando a existência de uma hierarquia tipográfica que indica um sistema organizador de conteúdo, para enfatizar alguns dados e preterir outros. De forma sintética, a hierarquia ajuda o leitor a se localizar no texto e a selecionar algumas de suas ofertas. (LUPTON, 2006).

6. a **referenciação**, uma concepção que ganhou repercussão na LT brasileira inspirada nos estudos seminais de pesquisadores franco-suíços, segundo os quais a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem é um processo de (re)construção do próprio real, visto que sempre que usamos uma forma simbólica manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa, segundo proposta de Koch e Marcuschi (1998).

No interior dessa compreensão, emerge a noção de “objetos de discurso” que são definidos como altamente dinâmicos, visto que, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente transformados, reconstruídos, recategorizados no curso da progressão textual.

Em um estudo basilar sobre o tema, Mondada (1994, p.64) explica que

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

Em um quadro teórico caracterizado por pressupostos da sociocognição, Mondada defende a proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação, considerando que

Ela [a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. (MONDADA, 2001, p. 9)

## A coerência: como se faz?

Considerando os aspectos teóricos levantados na seção anterior, passamos neste momento a proceder a uma análise de como aqueles fatores contribuem para a construção da coerência. Com esse objetivo, apresentamos como exemplo a produção hipertextual a seguir.

Fig. 1: E-mail recebido



Fonte: arquivo pessoal

O e-mail (fig. 1) apresenta em seu conteúdo um anúncio. Nessa composição do anúncio, destacam-se links que, uma vez ativados, possibilitam a expansão dos textos neles sugeridos pelo modo de produção hipertextual. Trata-se, então, de um e-mail com propósito publicitário, uma prática classificada em tempos de cultura digital como spam.

Reconhecemos o e-mail por conta de alguns traços que lhe são constitutivos e nos são familiares como: i) o suporte e a imagem que esse espaço de escrita possibilita do texto e do seu modo de organização; ii) os papéis de remetente e destinatário atribuídos aos sujeitos, identificados espacialmente nos campos endereçados a cada um deles; iii) marcação de aspectos temporais (data e horário); modo de produção com links que possibilitam a expansão do texto no universo da rede; o endereçamento do e-mail com propósito publicitário e mercadológico, como o e-mail aqui comentado que nos possibilita a sua recategorização como spam.

Ainda sobre o e-mail, antes dos recursos propiciados pela web 2.0, o caráter hipertextual era indicado por meio de outros textos que a ele poderiam ser anexados e aos quais se fazia alusão no corpo da mensagem. Esse movimento remissivo foi atualizado a partir do momento em que aos leitores foi possibilitado no próprio corpo do e-mail acessar outros textos por meio dos links sugeridos. No caso do exemplo em questão podem ser notados os links contidos nos retângulos em vermelho:

**Fig. 2:** Parte de e-mail recebido



Fonte: arquivo pessoal

Do ponto de vista textual, destacam-se, na primeira parte do e-mail, referentes (objetos de discurso) como “destinos de verão ou inverno” e “as nossas dicas”. O primeiro assume a função de sumarizar informações oferecidas ao leitor na forma de links que, uma vez ativados, propiciam a expansão do que se apresenta no encapsulamento sugerido; o segundo retoma e mantém em foco o referente “destinos de verão ou inverno” recategorizado como “dicas”.

Na segunda parte do e-mail, a expressão nominal referencial “todas as estações do ano” remete-nos ao conhecimento compartilhado e serve de ancoragem para a introdução de outros referentes como “o calor” e “aquele friozinho” que, na progressão textual, vão se associar a outros referentes como “o verão europeu” e “o frio em países pertinho do Brasil”. “Calor” e “frio” remetem a “verão” e “inverno” e mantêm o foco em dois links constituídos na associação entre componentes verbais e imagéticos: “praias do Brasil” e “verão europeu” ( dicas de viagem no calor) e “América do Sul” ( dicas de viagem no frio). Essas expressões referenciais dão ancoradouro aos links contidos nos retângulos em vermelho:

QUERO SOL, MAR E  
ÁGUA DE COCO

QUERO CURTIR O  
FRIOZINHO

QUERO  
#EUROSUMMER

que, além da função cognitiva, assumem outras funções na hipertextualidade do e-mail como indicar tópicos que serão desenvolvidos com o desdobramento dos links; focalizar esses tópicos com o objetivo de direcionar a atenção dos leitores; garantir a progressão textual na reticularidade da rede; organizar a produção textual do ponto de vista dos caminhos de leitura oferecidos ao leitor em uma espécie de mapa de navegabilidade; atuar como pistas contextualizadoras para a construção da coerência.

Também contribuem para a organização e a focalização das informações aspectos tipográficos do texto como a variação do tipo de fonte e tamanho, um aspecto multimodal que associado às imagens e cores que compõem o texto funcionam como importantes orientadores para o processamento textual.

No conjunto da composição textual, observamos, à primeira vista, que o mínimo de informação acerca do tópico geral (destinos de viagem) e de tópicos derivados (praias do nordeste – América do Sul e verão europeu) é constituído em um registro informal e modo enunciativo marcado pelo uso de perguntas, exclamações, diminutivos e emoticons, traços reveladores da intencionalidade de oferecer os produtos e fazê-lo de modo a despertar o interesse do leitor. Essa intencionalidade fica emoldurada ao considerarmos conhecimentos compartilhados sobre temporada de férias e modos de aproveitá-las, no caso, viajando.

Todos esses aspectos do e-mail em sua constituição hipertextual são pistas orientadoras para a construção da coerência que põem em evidência o papel de conhecimentos armazenados na memória. Esses conhecimentos pressupostamente compartilhados permitem gerar suposições e compreensões baseadas no frame “viagem de férias”, um esquema de conhecimento construído histórico, social e culturalmente que, situado em termos de nossa realidade, propicia conexões entre férias, viagem, verão, inverno, alta temporada, empresas de turismo, oferta de pacotes de viagem para vários lugares do mundo.

### **Considerações finais**

No contexto atual em que vivemos, caracterizado por uma cultura digital ou uma cultura de convergência (JENKINS, 2009), práticas



textuais, comunicativas e interacionais resultantes de nossa atuação e interação em variadas esferas demandam a atenção de pesquisadores, professores, produtores e leitores de textos em novos contextos. Trata-se de desafios que se anunciam para a teorização e o ensino de práticas textuais.

Do ponto de vista da pesquisa, o modo de produção caracterizado pelo princípio da hipertextualidade, principalmente em se tratando do modo de interação online, solicita dos pesquisadores uma postura analítica, a fim de testar o que dos estudos realizados sobre textos convencionalmente concebidos em termos da cultura impressa pode ser aplicado ao conjunto das novas produções em online, quais limites e perspectivas se anunciam. Esse posicionamento exige que olhemos para essas produções de um modo diferente, certamente. Estamos acostumados a pensar e a ensinar o texto que se mostra organizado no espaço delimitado do papel, com sugestão de entrada para outros textos também de forma limitada pelas restrições do próprio suporte. Precisamos, sim, fazer o exercício de trabalhar com o texto e seus desdobramentos propiciados pela ativação dos links, a fim de observar como os tópicos são instaurados e como os referentes emergem no texto construído em rede, na combinação de diversas linguagens e em um vasto conjunto de conhecimentos pressupostamente compartilhados entre os sujeitos envolvidos na interação.

Do ponto de vista do ensino, temos um cenário em que práticas efetivas (e abundantes) de textos em espaços da internet propiciam, no trabalho em sala de aula, “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos”, bem como “alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos,

de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 498)

Todas essas questões sobre texto, hipertexto e coerência põem em relevo a ideia propagada por Marcuschi (2007, p. 80) de que “sentidos são bens humanos e não fenômenos naturais.”

## Referências

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEAUGRANDE, Robert. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey, Ablex, 1997.

ELIAS, Vanda Maria. **Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa a distância**. Tese de Doutorado. PUCSP, 2000.

ELIAS, Vanda Maria. Hipertexto, leitura e sentido. **Revista calidoscópico**, São Leopoldo: UNISINOS, v.3, n.1, jan./abr.2005, p. 13-20.

ELIAS, Vanda Maria. Referenciação e orientação argumentativa em artigos de opinião. In: GUIMARAES, Elisa (org.). **Textualidade e discursividade na linguística e na literatura**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, p. 49-64.

ELIAS, Vanda Maria. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos. (Orgs.). **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.81-98.

ELIAS, Vanda Maria. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência? In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LUC-MINEL, Jean; MARQUESI, Sueli Cristina (Orgs.) **Leitura, escrita e tecnologias da informação**. São Paulo: Terracota Ed., 2015, p. 53-74.

ELIAS, Vanda Maria. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016 [ [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]

ELIAS, Vanda Maria ; CAVALCANTE, Mônica Magalhaes. In: CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (orgs.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. (p. 317-338)

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In. FELTES, Heloísa P. M. (org.) **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo, Annablume; Porto Alegre, Nova Prova; Caxias do Sul, Educsc. 2003, p. 239-261.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, D. Construção dos objetos do

discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

SCHNOTZ, Wolfgang. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construções mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore (Orgs.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Trad. Hans Peter Wieser. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.



# A análise do discurso como estratégia para o ensino de leitura

Manuella Felicíssimo\*

## Introdução

Neste estudo, pretendemos mostrar a produtividade da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) para o ensino de leitura. Paralelamente, trazemos para esta reflexão uma discussão acerca da noção de gênero e diversidade. Nosso objetivo é demonstrar como as ferramentas metodológicas propostas pela ADF podem colaborar para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, bem como para o enfrentamento das desigualdades sociais, dentre elas, as de gênero.

À medida que a ADF entende que a leitura é um gesto de interpretação, ela admite que o sujeito-leitor só constrói o sentido quando reconhece os discursos presentes no texto. O processo, no entanto, não para por aí, pois o sujeito-leitor assume posicionamentos diante daquilo que lê. Por essa razão, esta proposta de trabalho, além de abordar estratégias fundamentais que favorecem a compreensão de textos diversos, pretende também demonstrar que a linguagem pode ser usada para incutir determinada ideologia, tornando-a sinônimo de verdade, tal como se dá com o falacioso discurso

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Betim. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.

biologizante que fundamenta a distinção entre o masculino e o feminino na nossa sociedade.

Por que discutir gênero na escola? A desigualdade de gênero é responsável por inúmeros problemas enfrentados pela sociedade. Sabe-se que as mulheres tendem a receber salários menores que os homens – ainda quando desempenham as mesmas funções –; elas têm menor participação na vida política; são as maiores vítimas de violência doméstica; de assédio no trabalho e de violência sexual; são elas as que mais morrem em decorrência da violência empreendida por parceiros ou parentes homens (o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo). Esse quadro, aqui muito brevemente apresentado, representa um problema social de enormes proporções. Portanto, como seria possível a escola se calar frente a essa questão? Como promover uma educação de qualidade, voltada para a construção da cidadania e para a superação das desigualdades sem pautar a desigualdade de gênero?

A compreensão dessas relações passa pela compreensão do mundo significado, pois os sentidos que atribuímos às coisas advêm do modo como somos levados a interpretar: “Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer?” (ORLANDI, 2015, p. 43). Por outro lado, a interpretação é também negada pelo sujeito, pois ele tende a acreditar que sua interpretação é uma evidência, uma realidade dada e não uma construção dele.

As imagens que construímos a respeito do que chamamos feminino e masculino são igualmente efeitos da nossa interpretação. Trata-se de sentidos que foram naturalizados pela força do tempo e da memória, e que são amplamente compartilhados entre os sujeitos de um dado grupo social, tornando-se parte dos seus saberes e de suas crenças.

A noção de gênero, assim como várias outras representações sociais, não é algo estático no tempo e no espaço, como nos parece. Isso se dá em função da pressuposta essência “natural” da feminilidade e da masculinidade. Porém, o gênero diz respeito ao papel social e cultural que é determinado para o indivíduo se ele é reconhecido como feminino ou masculino. Trata-se de um contrato construído pela sociedade, o qual estabelece os corpos, os gestos, os afetos e a sexualidade “corretos”. Diante disso, espera-se que as mulheres sejam delicadas, emocionais, hábeis em tarefas domésticas, maternais, etc. Os homens devem ser racionais, fortes, destemidos e provedores, por exemplo.

O problema é que essas características, que para muitos parecem inofensivas, sublimam a rígida hierarquia socialmente estabelecida; ela é responsável pela violência, pela eliminação do feminino de diversos espaços sociais, pela desigual distribuição de tarefas e privilégios. Por essa razão, compreendemos que a questão de gênero deve estar presente nos currículos escolares, deve ser um tema que atravesse diversas disciplinas, de modo que consigamos emancipar todos aqueles que se identificam com o feminino e que têm suas existências limitadas aos condicionamentos estabelecidos pela ideologia heteronormativa, cunhada pelo patriarcado, para garantir a supremacia da masculinidade nas diversas esferas das relações sociais.

### **Feminilidade e masculinidade: uma questão de significados**

Antes de trabalharmos com os textos escolhidos, delimitemos, ainda que brevemente, o conceito de leitura que sustenta a reflexão que nos propomos a fazer.

A leitura já foi compreendida de diferentes maneiras. Na década de 1970, embasada no estruturalismo, ela era praticamente sinônimo de decodificação. Se o aluno aprendesse a decodificar, ou seja, relacionar



as letras aos sons e a determinadas imagens mentais, ele apreenderia o sentido do texto, que estaria nas tramas da materialidade linguística. Posteriormente, contribuições da semântica e da pragmática corroboram para ampliar o entendimento a respeito da leitura. A partir delas, ler significa inferir, atribuir sentido; o sujeito-leitor não é mais passivo diante do texto, é alguém que interage com ele, que relaciona seus conhecimentos com o objeto lido. Por fim, com Orlandi (2015), compreendemos que a leitura ocorre quando o sujeito constrói o sentido, o qual advém da interpretação; “É o gesto da interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 45). A leitura nesta perspectiva, que é assumida para este estudo, está latente na materialidade linguística, mas não para nela, ler exige a saída dos limites do domínio do intradiscursivo. Faz-se necessário chegar às condições de produção, às formações discursivas, à ideologia que subjaz o que é lido.

Sabendo disso, passemos ao primeiro objeto da nossa investigação.

**Fig. 1:** negação da competência intelectual feminina



Fonte: Dalcio Machado (2019). Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/20652631>>.

O primeiro aspecto a ser levado em conta para a análise deste texto é o gênero textual, uma vez que isso permitirá identificar a sua função sociocomunicativa. Trata-se, nesse caso, de uma charge; um texto verbo-visual que tem por intenção gerar o efeito de humor. Se o riso ocorrerá, não nos importa, pois não é esse o enfoque deste estudo. Porém, podemos reconhecer que existe a intenção cômica, a expressividade das formas, a situação comunicada e o gênero em si deixam isso evidente.

Neste texto, a figura feminina está representada metonimicamente nas imagens dos seios, das nádegas (que estão em fila) e do cérebro. Essas são figuras que imediatamente levam o leitor para o campo semântico do corpo. O produtor de um programa, provavelmente de televisão, pergunta à forma rugosa: é cérebro ou intestino? Ao saber se tratar de um cérebro, o órgão é desprezado, o que nos leva a pressupor que se se tratasse do intestino ele seria aceito.

Uma vez reconhecido o gênero e sua intenção comunicativa, bem como o objeto alvo do humor, poderíamos indagar os alunos a respeito do porquê de a figura feminina ser representada por meio dessas partes específicas do corpo, os seios e as nádegas; é interessante perguntar também por que o cérebro, quando identificado, é rejeitado, especialmente em relação a um órgão que, neste caso, tem valor semântico negativo.

A partir daí, poderíamos demonstrar para eles que uma oposição é estabelecida: corpo vs mente. O corpo feminino é desejado, ao passo que sua mente (cérebro) não. O próximo passo seria averiguar com os alunos se a substituição da figura feminina pela masculina geraria efeito semelhante. A resposta seria não. Isso ocorre porque historicamente a mulher foi (e é) reiteradamente representada a partir da figura do seu corpo, o que não ocorre com o homem. Portanto,

nós, sujeitos leitores, determinados por condições sócio-históricas que nos antecedem, reconhecemos a mulher naquele lugar (o do corpo erotizado), mas não o homem. É nesse contexto que convém perguntar: por que somos levados a interpretar assim? O que autoriza essa interpretação? O que isso diz relações sobre as estabelecidas entre os gêneros? A partir desse ponto, ampliamos mais o escopo da leitura, vamos percorrer a trilha da história para verificarmos como a mulher (figura que representa o feminino) era significada e, a partir disso, situada em determinados lugares sociais.

Não será difícil para os alunos, ao lerem o texto proposto, relacionarem o cérebro à cognição, inteligência, capacidade de pensar: habilidades dispensáveis, uma vez que o cérebro é rejeitado. Temos, então, um apagamento, um silenciamento no discurso. A quem ou a quem ele interessa?

No contexto da história do ocidente, fundamentada fortemente na cultura judaico-cristã, a história das mulheres é desenhada a partir do modo como a sociedade patriarcal a escreve. O que os homens disseram a respeito delas, os lugares onde eles as colocaram. No âmbito desse grande escopo histórico e sociocultural, a mulher foi reconhecida como um sujeito inferior em relação ao homem nos mais diversos espaços de interação. No campo religioso, ela será associada ao pecado, à tentação, à queda da humanidade, à expulsão do paraíso, ao afastamento do Divino. O remédio para essa mulher é a sabedoria, que está na submissão ao marido, no zelo pela casa e pelo casamento: “A esposa exemplar faz ao seu marido sempre o bem e nunca o mal” (Prov. 31:12). Ser sábia, no entanto, não parece ser uma qualidade inerente à natureza feminina, uma vez que encontrar a mulher virtuosa não é fácil, daí o seu considerável valor: “Mulher virtuosa, quem a achará? O seu valor ultrapassa a das mais finas joias” (Prov. 12:4).

A autoridade da instituição religiosa ao significar o feminino é tão grande que seus discursos podem ser encontrados no âmago de outras instituições. Assim, no contexto jurídico, filosófico, médico-psiquiátrico, midiático, etc., verificaremos, igualmente, a construção de uma imagem inferiorizada da mulher, muitas vezes respaldada no argumento da natureza humana – que já é anunciado na gênese da narrativa religiosa da cultura judaico-cristã.

Aristóteles, na Grécia Antiga, lugar de onde recorrentemente partimos para compreender a trajetória da história ocidental, reflete sobre a natureza dos seres e reconhece as diferenças entre o homem e a mulher. No entanto, o pensador não fica restrito às observações da natureza, ele situa essas diferenças nas dimensões política e cultural, apontando os papéis e lugares próprios de cada um:

[...] ao trabalhar a relação entre o homem e a mulher no seio da casa e da família, Aristóteles afirma que, por natureza (~ÚOEI), o homem é mais apto para exercer a hegemonia do que a mulher, a não ser em casos excepcionais e contrários a ela. Pol., I, 1259b2. Essa superioridade é fundamentada a partir de sua virilidade, acrescida agora de uma dimensão ético-política baseada em determinadas qualidades e virtudes que irão justamente legitimar tanto a hegemonia do marido como o exercício de sua cidadania (SCHALCHER, 1998, p. 337 ).

É nesse contexto que a oposição corpo vs mente (alma) é fortemente estabelecida: o primeiro deveria governar o segundo, sob pena de o homem perder-se de suas virtudes. Aristóteles, conforme Schalcher (1998), reconhece que a mulher tem alma, porém ela não seria capaz de deliberar, por este motivo estaria subordinada à autoridade do homem – que tem alma, sabe e pode deliberar.

Fundamentado no princípio da pressuposta natureza humana, vemos aí a relação entre o masculino e o feminino ser delimitada, de modo

que elas fiquem relegadas ao espaço doméstico e à autoridade masculina e eles participem da vida da cidade (lugar de poder e de deliberação). Como os conhecimentos são partilhados e a história não fica restrita aos limites do tempo cronológico, não é de se estranhar que essa cultura erigida há milênios exista até os dias atuais, compondo as tramas de um discurso que ainda hoje é hegemônico e fortemente legitimado.

No âmbito jurídico, para citarmos mais um exemplo, vemos como as mulheres foram colocadas em uma posição de subordinação. Elas não podiam representar a si mesmas perante o Estado, estando submetidas à figura paterna ou ao irmão e, casando-se, ao marido. Por décadas a elas foi proibida a formação escolar e, quando oferecida, tinha caráter utilitário, era reduzida ao ensino de trabalhos manuais e domésticos, por exemplo. Os maridos podiam impedir suas esposas de viajar, de trabalhar, pois a lei as considerava um sujeito relativamente incapaz. Elas não podiam ainda exercer profissão, deliberar sobre herança, votar, usar métodos contraceptivos, etc. Até recentemente elas eram proibidas de praticar “desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (Decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941).

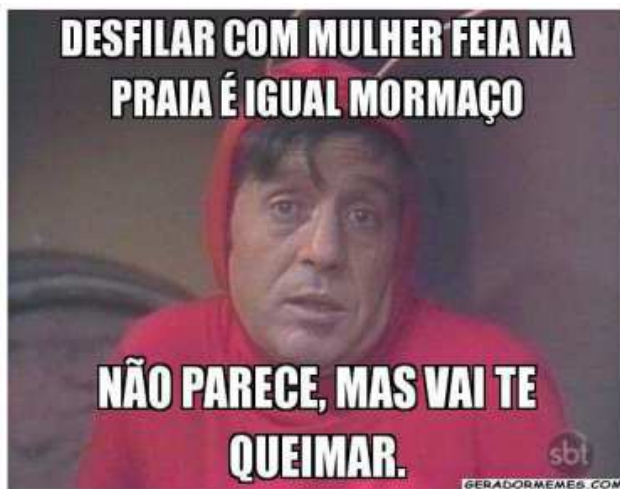
Esses são alguns apontamentos que, embora bastante genéricos, ilustram como também essa instituição significou o feminino como um ser inferior e necessariamente subordinado à autoridade masculina. Pautando-se no princípio da natureza da essência humana, ela conferia aparência de legitimidade a práticas sociais rigidamente hierarquizadas e violentas.

Podemos agora problematizar com os alunos o uso do argumento da natureza, da essência, apontando que se trata de uma estratégia

discursiva que visa garantir credibilidade, efeito de verdade àquilo que é dito. Nas palavras de Fiorin (2015, p.103): “Natural se opõe a artificial, a postiço. Natural é o que é feito sem esforço, o que parece não derivar da aprendizagem, nem da aplicação mecânica de regras, nem da intenção de produzir efeito. Natural quer dizer espontâneo”. Se algo é tido como natural, isso se torna praticamente uma verdade dada, uma realidade da natureza que apenas constatamos e na qual não é possível interferir. Qualquer coisa em sentido contrário à natureza levaria ao artificial que, ainda na trilha do pensamento de Fiorin, seria afetado, forçado, embaraçado. Certamente, o natural aqui tem um valor positivo, o que torna o seu oposto (artificial) negativo. O natural leva à verdade sobre a humanidade e o artificial à mentira.

Vejamos mais dois textos para continuarmos nossas reflexões:

**Fig. 2:** Meme da internet sobre a beleza feminina



Fonte: <<https://www.facebook.com/ritacacadilac/photos/d41d8cd9/1381572195211780/>>

**Texto 1:** Piada sobre a beleza feminina

PARABÉNS A TODAS AS MULHERES LINDAS PELO SEU DIA.  
AS FEIAS ESPEREM PELO HALLOWEN

Disponível em: <<https://www.osvigaristas.com.br/frases/parabens-a-todas-mulheres-lindas-pelo-seu-dia-as-feias-esperem-pelo-halloween-334646.html>>.

Podemos notar que os dois textos abordam a mesma temática, a da ausência da beleza feminina. Começando pelo primeiro, verificamos o uso do subentendido como estratégia argumentativa. É interessante questionar os alunos a respeito de quem seria a voz que enuncia aquilo que é dito. É bastante provável que eles chegarão à figura masculina, pois sabem que no nosso meio a conquista de uma mulher bonita pelo homem é vista como um valor positivo, desejável. O uso do vocábulo desfilar, que no contexto em que aparece significa exibir, reforça essa leitura. Exibir-se ao lado de uma mulher feia, por outro lado, é percebido como uma coisa muito ruim: assim como o mormaço queima a pele, essa atitude “queima” o homem. A palavra queimar, propositalmente ambígua, refere-se tanto à queimadura causada pelo sol, quanto à perda da credibilidade frente aos outros. A primeira leitura é suprimida pela segunda, uma vez que o leitor é levado a admitir que não se trata, nesse caso, dos efeitos da exposição excessiva aos raios solares.

No segundo texto, devemos mais uma vez explicitar a voz que fala. Chegaremos, novamente, ao homem, que expressa seus votos pelo dia das mulheres, mas o faz por meio de uma distinção entre as mulheres lindas e as feias. As últimas deveriam esperar por outra data comemorativa, o Halloween. Certamente, o texto conta com o conhecimento prévio do leitor para que ele preencha as entrelinhas do que é dito. É preciso saber que Halloween é uma celebração popular que, para além de suas origens, é vulgarmente conhecida

como o dia em que as pessoas vestem fantasias que fazem referência ao mundo dos mortos. Os celebrantes usam máscaras e outros artifícios, passando-se por monstros, caveiras, fantasmas, vampiros, etc. É esse aspecto da festividade que é trazido para o texto, o espaço legitimado da feiura, razão pela qual a mulher feia teria aqui a sua data comemorativa. Ela não precisaria se fantasiar, está naturalmente adequada à festividade. Temos, portanto, dois tipos de mulheres: as lindas – sujeitos legítimos, são cumprimentadas no dia das mulheres – e as feias: não legítimas, que são propositalmente colocadas no campo semântico da monstruosidade.

Sabemos que a beleza é um valor social bastante estimado. No caso das mulheres, esse é, juntamente com o corpo, um atributo importante, desejável, que a qualifica socialmente. É fundamental mostrar para os alunos que a presença da beleza atrela-se, muitas vezes, à negação da inteligência (mente) da mulher. Quem não conhece piadas sobre as loiras (estereótipo de beleza feminina) que são burras? De acordo com Alves:

Por esse mecanismo, tais mulheres passam a ser um paradigma de uma pessoa sem inteligência e, como já não é possível desqualificar todo o gênero feminino, através das piadas de louras burras desqualifica-se um determinado “gênero” de mulher. Por outro lado, os requisitos de beleza e boa aparência servem para discriminar as mulheres de cabelo crespo, afrodescendentes, que geralmente estão em piores condições materiais de vida e são desqualificadas no imaginário social, como exemplificado no seguinte ditado escravista-patriarcal: Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar. (ALVES, 2004, p. 14).

Se beleza é fundamental, a feiura é rejeitada. Porém é imprescindível discutir quem dita o que é belo e o que não é. No caso da figura feminina, a beleza e o corpo desejáveis são determinados, não por



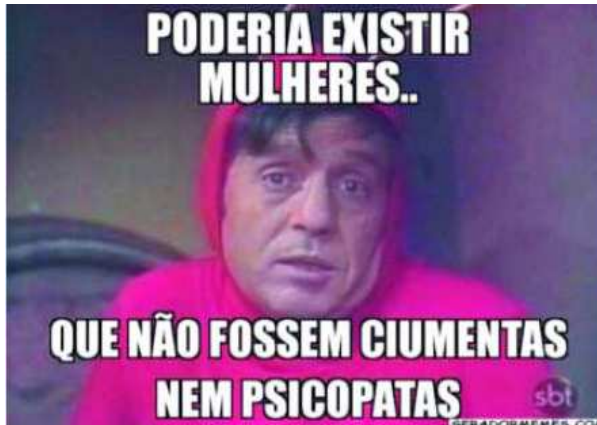
acaso, pela voz masculina. Neste ponto convém levantar, junto com os discentes, a questão dos valores estéticos, falar sobre quem os impõe e dos modos como os assumimos ou não.

Bourdieu (1998), ao tratar das formas de dominação, explica que os dominados não se reconhecem como tais, pois compartilham dos valores daquele que os domina. As mulheres não fogem à regra; se os modos de socialização dizem que é preciso ser bonita e delicada, por exemplo, elas tenderão a buscar isso, procurarão enquadrar-se tanto quanto possível nos padrões estabelecidos. Isso se dá porque a prescrição de um padrão determina ainda uma espécie de “recompensa” social que o sujeito deseja alcançar quando se adequa ao que é imposto. Não se trata de um “prêmio” material, propriamente dito, mas de um ganho simbólico, que confere ao sujeito o sentimento de pertença e de valor social.

Continuando o trabalho com os textos, vamos agora mostrar que a beleza é um pré-requisito para as mulheres; o homem pode até ser bonito, mas não está obrigado a isso. É uma possibilidade, não um dever. Tanto é assim que se uma mulher bonita se relaciona com um homem considerado feio, não há nenhum problema com ele; ela, por outro lado, será considerada interesseira.

Passemos às considerações acerca do último objeto de análise.

**Fig. 3:** Meme da internet sobre o desequilíbrio feminino



Fonte: <<https://medium.com/neworder/o-problema-n%C3%A3o-%C3%A9-a-piada-o-problema-%C3%A9-seu-humor-e57e922919dc>>.

Neste texto, o enunciado “Poderia existir mulheres que não fossem ciumentas nem psicopatas” leva o leitor a inferir que todas as mulheres são ciumentas e psicopatas, pois aquelas que não o são não existem. É imprescindível apontar para os alunos o papel que a generalização tem na construção do sentido desse texto. Trata-se de uma estratégia argumentativa que produz efeito de realidade e que faz parecer ser esse um fato conhecido por todos. A partir dessa estratégia, o sujeito é levado a situar o feminino num conjunto de características e designações específicas, as quais são assumidas como verdadeiras convicções.

Já verificamos que as mulheres são frequentemente representadas como seres desprovidos ou de pouca inteligência e valorizadas pelos atributos físicos (conforme eles se ajustam ao padrão). Agora, estamos vislumbrando outra imagem: a da mulher desequilibrada emocionalmente. Não é difícil encontrar alguém que já tenha se referido a uma mulher chamando-a de louca ou que tenha ouvido

isso de alguém. Essa forma de significar o feminino muito se relaciona com o primeiro texto que abordamos, a partir do qual vimos a mulher como um sujeito “naturalmente” incapaz intelectualmente.

A negação da capacidade cognitivo-intelectual não apenas submetia as mulheres à autoridade masculina, como as tornava “logicamente” mais frágeis emocionalmente. No século XIX, por exemplo, as ciências médicas e psiquiátricas construíram um poderoso discurso que procurava normatizar o feminino. É nesta conjuntura que a histeria, por exemplo, se torna praticamente uma patologia das mulheres (ou dos homens considerados efeminados) (ENGEL, 2017). O diagnóstico de determinadas doenças mentais passava por questões sociais: investigava-se se a mulher era casada, se tinha filhos, se tinha interesse sexual pelo marido, se era boa mãe, se era ciumenta, etc. Enfim, não raro aquilo que era considerado um desvio psicológico apontava, de fato, para uma mulher que não condizia com o conjunto de normas estabelecido para ela naquele tempo.

As consequências desse limite pouco preciso entre doença e comportamento social ecoam até os dias de hoje. As mulheres são consideradas “naturalmente” emotivas, frágeis, conseqüentemente mais vulneráveis ao desequilíbrio emocional. Essa forma de controle sobre o feminino é bastante eficiente, pois coloca as mulheres numa posição de inferioridade, tornando-as um sujeito deslegitimado.

Quando o texto em análise evoca essa rede discursiva, ele atualiza essa memória, que é facilmente compreendida porque realmente faz parte do imaginário social. A generalização coloca todas as mulheres nas categorias de louca, desequilibrada, ciumenta, etc. Para refletir sobre essa forma de significar, convém recorrer à realidade dos alunos, levando-os a perceber como os homens, ao serem “libertos” de

determinadas formas de designação, são considerados sujeitos plenamente inseridos dentro da norma.

Para demonstrar como isso funciona, é interessante apontar que os inúmeros casos de violência grave, cometida por motivos banais, são perpetrados por homens. As agressões envolvendo relacionamentos na grande maioria das vezes partem deles e a morte de um indivíduo pelo seu parceiro é muito maior entre as mulheres que entre homens. Por que, então, as mulheres são consideradas ciumentas, desequilibradas, vulneráveis às emoções negativas, ao passo que os homens são considerados racionais, equilibrados, embora façam parte do grupo que mais agride e mata<sup>1</sup>, inclusive por ciúmes?

Primeiro, porque as atitudes violentas, agressivas e impulsivas são legitimadas por serem consideradas um comportamento “natural” deles. Segundo, porque apenas as mulheres foram historicamente designadas como emotivas, desequilibradas e loucas, o que as inscreve, conseqüentemente, no âmbito da anormalidade. Trata-se de um grupo aparentemente homogêneo, com determinados comportamentos que lhes são próprios (exclusivos), e que são dados pela natureza. Diante disso, se os homens fazem algo errado, isso é percebido como um caso isolado, algo excepcional e atrelado a um indivíduo (ainda que se trate de uma realidade numericamente muito superior). Se uma mulher faz o mesmo, isso é entendido como regra, como um comportamento de um grupo, não de um sujeito isoladamente.

Conforme é possível constatar, estamos diante de uma grande construção da linguagem, por meio da qual definimos os contornos

---

<sup>1</sup> RODRIGUES, Margarita. Por que os homens são responsáveis por 95% dos homicídios no mundo? BBC Mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37730441>. Acesso em: 29 out. 2019.

do que chamamos normalidade e natureza humana. Segundo Alves (2004):

O mundo falocêntrico é também falocrático. Em praticamente todos os países do mundo, as mulheres estão posicionadas como se fossem cidadãs de segunda classe, pois, além das desigualdades econômicas e sociais, são minoria nas associações, sindicatos e partidos políticos. [...]. Existe uma hierarquia na linguagem e nas representações de gênero que é desfavorável às mulheres. É como se os homens, tanto na estrutura social quanto na linguagem, fossem o sujeito e o substantivo, e as mulheres fossem o objeto e o adjetivo. O verbo, que expressa ação, tem uma identificação com a noção masculina de atividade. (ALVES, 2004, p.30)

### **Leitura para a emancipação do sujeito**

A análise dos textos aqui estudados permite verificar o papel imprescindível da linguagem na construção daquilo que chamamos de verdade/realidade. Não se trata, de modo algum, de uma coisa já dada, preexistente e imutável, mas sim do resultado da ação humana sobre o mundo significado. Os diferentes usos da linguagem revelam as disputas de poder, o controle sobre o que se diz, os modos como se diz, quem diz, onde se diz, etc. Reconhecer essa face da língua/linguagem implica tornar-se um leitor verdadeiramente crítico e autônomo, capaz de assumir o texto, ao invés de ser assumido por ele.

Vimos que a leitura se dá quando o sentido é construído pelo sujeito, e o sentido só advém no momento em que o sujeito identifica e se coloca frente a determinadas formações discursivas a partir das quais ele vislumbra o discurso. Qualquer texto requer esse movimento do leitor, mesmo os mais “simplórios”, como contos de fada, lendas, etc. Ler significa assumir uma posição em um mundo que é discursivo e ideológico, pretender que isso não aconteça, que a leitura seja algo

neutro, é impossível, bem como indesejável, quando falamos de ensino-aprendizagem. Os discursos que estudamos aqui mostram como aquele que os produz tem determinada intenção comunicativa e como essa intenção, para ser alcançada, requer que o leitor saiba ler a materialidade do texto bem como identificar os pressupostos e os subentendidos para os quais a linguagem aponta. Ensinar a ler exige que o docente conduza seus alunos pelos caminhos que saem do texto e levam para o intertexto, o lugar do interdiscurso.

Percebemos que conhecer o gênero, suas funções sociocomunicativas, seu lugar de circulação, suas características formais e estilísticas, dentre outros, é fundamental para que o sujeito-leitor se torne capaz de ler autonomamente. Neste estudo, tratamos dos textos de humor, charges e *memes*. Textos que, embora não tenham compromisso com o sério, relacionam-se com ele, pois é somente no resgate do sério que se torna possível compreender o que está latente nos textos estudados.

A análise dos discursos trazidos para este trabalho também mostrou o imprescindível papel da inferência na leitura. O texto não diz tudo e nem precisa: ele conta com a atuação do leitor para preencher lacunas, para atualizar o que é dito. Através dos conhecimentos de mundo, bem como do posicionamento ideológico assumido pelo leitor, ele será capaz de construir o sentido a partir do que está enunciado. Seja pressupondo, quer dizer, estabelecendo relações lógicas entre os enunciados e chegando a determinadas conclusões, seja lendo o subentendido, processo que depende do conhecimento da situação de comunicação, o leitor é a todo tempo instigado a inferir para garantir a progressão do sentido sugerido pelo texto.

Por fim, entendemos que a leitura requer a capacidade de reconhecer as estratégias argumentativas usadas nos textos. Devemos mostrar para os alunos que essas estratégias são pensadas tendo em vista um

público, uma audiência. Quem são, quais seus valores, o que querem ler/ouvir, etc. Tudo isso faz parte do processo de produção de texto e, logicamente, do processo de leitura. Aqui é possível trabalhar os recursos linguísticos, visuais, estilísticos, dentre outros; as escolhas que são feitas, os sentidos que sugerem. É neste âmbito que identificamos as vozes que se fazem falar no texto. É importante que os alunos sejam levados a identificar de que lugar elas são pronunciadas; se há mais de uma, reconhecerem se divergem ou se concordam e, por fim, sejam capazes de posicionar-se diante do que leem. É da tomada de posição que vem a tão falada criticidade, a capacidade de ler e interagir com o que é lido.

### **Considerações finais**

Neste artigo, mostramos como a ADF constitui-se como uma metodologia eficiente para o ensino de leitura. Por se tratar de uma teoria que necessariamente situa o texto nas suas condições de produção e na sua historicidade, ela fornece meios de levar o aluno para além do espaço do intradiscurso. Se ler não significa apenas decodificar, se se trata de uma atividade muito mais complexa do que relacionar códigos a sons e a imagens mentais, nós, professores, não podemos limitar o processo de ensino-aprendizagem a isso. Precisamos assumir o texto na sua inteireza, ou seja, na sua inevitável relação com um contexto de produção, com uma intenção, com uma história, com uma memória, com uma perspectiva ideológica. Nesses tempos difíceis para a educação, momento em que professores e alunos são submetidos a uma constante vigília e policiamento das práticas de ensino-aprendizagem, é necessário questionar quem nos impõe esse regime de coisas, a quem interessa. É urgente refletir sobre o porquê de certos temas serem silenciados, quais são eles, o que nos é tirado ou o que ganhamos com isso.

A leitura e a cidadania são indissociáveis. Educamos para que o aluno se desenvolva como um cidadão pleno; como isso seria possível sem tocar na realidade que nos cerca e que cerca nossos discentes? Conforme colocou Paulo Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 1996, p. 30)

Quando mostramos a forma como a linguagem pode ser usada com o intuito de “opacizar” a realidade, tendo em vista a legitimação de relações de força e de poder que agridem e violentam a sociedade, estamos tornando os educandos capazes de interpretar o mundo que os circunda. Assim, eles poderão, então, posicionar-se criticamente diante dele.

## Referências

ALVES, José Eustáquio. **As linguagens e as representações da masculinidade**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências e Estatísticas, 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv3121.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

BOURDIEU, P. A. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org). **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998, p. 39-64.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. *In*: DEL PRIORI, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 5. impressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 322-361.

FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.



FELICÍSSIMO, M. A análise do discurso como estratégia para o ensino...

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

RODRIGUES, Margarita. **Por que os homens são responsáveis por 95% dos homicídios no mundo?** BBC Mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37730441>. Acesso em: 29 out. 2019.

SCHALCHER, Maria da Graça Ferreira. Considerações sobre o tema da mulher no pensamento de Aristóteles. *In: Phoênix*, Rio de Janeiro, 4, 1998, p.331-334.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.



# Considerações teóricas para a abordagem do mito indígena em sala de aula

Clebson Luiz de Brito\*

## Introdução

Este trabalho procura discutir, de uma perspectiva teórica, o uso do mito indígena em práticas de leitura em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preveem no conteúdo de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental, entre os diferentes gêneros com os quais os educandos devem ter contato, lendas, contos de fadas e mitos (BRASIL, 1997, p. 72). Isso significa que esses gêneros são tomados como parte de um processo de desenvolvimento de uma competência discursiva, que implica interpretar e produzir textos com proficiência nas diferentes práticas sociais em que vier a se inserir. Significa ainda fazer deles parte de um processo educativo orientado, entre outros, para o conhecimento e a valorização da cultura brasileira, bem como para a superação de formas variadas de discriminação e preconceito (BRASIL, 1997, p. 5). Por isso mesmo, a presença do mito de sociedades indígenas brasileiras nas aulas de LP, mais que oportuna, parece fundamental.

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG/Sorbonne.

Ocorre que a inserção de narrativas míticas indígenas em atividades pedagógicas por si só não é capaz de promover nem a competência discursiva nem os valores acima mencionados. Pode até mesmo ter efeito contrário, reforçando visões negativas sobre os povos indígenas e sua (nossa) cultura. Isso porque, não raro, o discurso mítico é tomado como uma espécie de tradução equivocada, ingênua de fenômenos naturais não compreendidos pelo “homem primitivo”, concepção eventualmente reproduzida em livros didáticos, como observa Rocha (1985, p. 29-30). Nessa lógica, a abordagem/leitura do mito indígena tende a centrar-se não nos sentidos que uma dada narrativa pode suscitar como um todo, mas apenas na sua parte figurativa, cujos personagens e ações seriam capazes de encantar pela “ingenuidade” e pela “simplicidade” em um discurso sem qualquer relação com o real (BRITO, 2018, p. 09).

Em atividades pedagógicas com narrativas míticas de modo geral e indígenas em particular, é preciso superar essa visão reducionista, tomando esses textos como efetivamente dotados de uma organização interna que gera sentido e contribui com alguma prática social relevante. Em outros termos, é preciso considerar suas formas de significação internas e compreender seus possíveis sentidos no quadro do que envolvem os gêneros discursivos. São esses aspectos teóricos necessários à abordagem de narrativas míticas indígenas em sala de aula que vou discutir neste texto.

Para isso, organizei a discussão da seguinte forma: 1) num primeiro momento, vou retomar brevemente a noção de gênero discursivo, de modo a considerar o mito sob essa perspectiva; 2) em seguida, vou discutir, com base nos pressupostos da semiótica discursiva, uma articulação de diferentes níveis de sentido que pode ser considerada numa análise produtiva de narrativas indígenas; 3) e por fim vou demonstrar o alcance de uma abordagem do mito indígena que leve em consideração tanto suas formas de produzir sentido, quanto sua função genérica.

## Os mitos indígenas na perspectiva dos gêneros discursivos

Hoje é consolidado o entendimento de que os textos não surgem gratuitamente, mas ocorrem em meio a práticas sociais, às quais eles ajudam a dar sentido e existência, constituindo-se em algo voltado para atingir nelas algum propósito comunicativo. Isso tem a ver com a noção de *gênero discursivo*, que vou retomar brevemente aqui como forma de compreender melhor os possíveis sentidos dos mitos indígenas, pois essa noção nos faz olhar para as práticas sociais em que as narrativas míticas ocorrem e a finalidade que elas têm a pretensão de atingir aí, ou seja, o propósito comunicativo que se espera delas em função do gênero de discurso em que elas se realizam.

Quando falamos em gêneros discursivos, falamos em modos recorrentes de produzir textos nas diferentes esferas de atuação humana (ou domínios discursivos), de modo a realizar por meio deles determinados propósitos comunicativos. A partir dos estudos de M. Bakhtin (1997), os gêneros são entendidos como modos mais ou menos estabilizados de construção textual que se mostram adequados às necessidades de comunicação nas diferentes esferas de atuação humana<sup>1</sup>. Por exemplo, a *notícia* é um gênero que apresenta como finalidade comunicativa *informar* sobre acontecimentos que tenham relevância para os membros de uma dada coletividade, em tese, enquanto cidadãos. Cada texto produzido nesse gênero deve se voltar para essa finalidade.

Essa relativa estabilidade que são os gêneros discursivos, além de observada no que diz respeito à finalidade comunicativa, se revela

---

<sup>1</sup> Em Bakhtin (1997, p. 280), emprega-se o termo *enunciado*, que aqui tomo como equivalente a texto, tendo em vista que ambos se definem como o resultado ou o produto material (empírico) da enunciação e como a unidade efetiva por meio da qual ocorre a comunicação verbal.

ainda em certas regularidades que os textos concretamente realizados em um dado gênero apresentam. Essas regularidades são *temáticas*, que têm a ver com o que um gênero autoriza o texto a tematizar; *estilísticas*, que diz respeito à seleção e ao emprego dos recursos linguísticos disponíveis; e *composicionais*, que têm a ver com a recorrência de certos padrões de construção e composição do texto. Nesse sentido, os gêneros discursivos configuram modos regulares e socialmente reconhecidos de textualizar propostas de sentido que sejam pertinentes, produtivas, eficazes na realização de propósitos comunicativas em práticas sociais definidas.

Compreendida assim essa noção, podemos nos perguntar, então, o que significa considerar os mitos indígenas na perspectiva dos gêneros de discurso: para que serve o mito, ou seja, que propósito comunicativo o mito realiza como gênero de discurso? Que regularidades ele apresenta para atingir esse propósito comunicativo? E como isso interfere na compreensão dos textos que se realizam nesse gênero?

Se nos debruçamos sobre as narrativas míticas na perspectiva dos gêneros discursivos, não é difícil notar que elas configuram um horizonte mais ou menos previsível, o que se pode constatar a partir da própria definição de mito. Mindlin (2002, p. 149), por exemplo, o define como “narrativa tradicional que frequentemente inclui elementos religiosos e fantásticos”, contemplando, não raro, “façanhas de deuses, de seres sobrenaturais, ou de heróis que têm poderes suficientes para se transfigurar em animais e para executar outras proezas extraordinárias”. Para Eliade (2007, p. 11), por sua vez, o mito define-se como uma “narrativa de criação [...], seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição”. Ainda

segundo o autor, “[...] os mitos descrevem as diversas [...] irrupções do sagrado (ou “sobrenatural”) no mundo”, algo “que realmente *fundamenta* o mundo e o converte no que é hoje” (ELIADE, 2007, p. 11; grifos do autor).

Considerando as definições acima, podemos dizer que o mito é o gênero discursivo que busca, sob a forma de uma narrativa que (re)constrói um passado de ações extraordinárias (composição), responder a nossas inquietações mais profundas (função), dizendo o que somos, de onde viemos ou em que mundo físico e social vivemos (temas), situando-nos em uma realidade apreendida e cheia de sentido (função) (BRITO, 2018, p. 45). Por isso mesmo, o mito não se restringe a grupos tidos como primitivos, mas atravessa todas as sociedades, porque ele tematiza questões eminentemente humanas, referindo-se à nossa realidade mais elementar, que é o fato de sermos mortais, de podermos nos procriar pelo sexo, de estarmos neste mundo físico, de nos organizarmos em sociedades etc.

É nessa perspectiva inclusive que se deve compreender a dimensão figurativa das narrativas míticas e seus elementos fantásticos. Com efeito, para ordenar a realidade, a dimensão figurativa das narrativas míticas se vale justamente da (re)criação de um passado extraordinário de realidade invertida, quando o homem não morria; quando a procriação humana não era possível; quando astros como a lua ou o sol não existiam; quando o homem não tinha a posse do fogo para preparar seus alimentos, para cozinhá-los e assim por diante.

No caso dos mitos indígenas, é comum que isso se expresse na própria estrutura composicional, que apresenta frequentemente:

- 1) uma parte introdutória que indica um estado inicial invertido (por exemplo: “Antigamente Kawahiwa [autodenominação dos

Parintintin] secava a comida ao sol. Não havia fogo [...]” (SILVA, 1957, p. 174-175));

- 2) um desenvolvimento em que ocorrem as ações que levam à mudança de estado; e
- 3) uma parte conclusiva que constata a configuração “nova” ou, por assim dizer, normalizada da realidade (no mesmo exemplo: “[...] desde aquele dia os Kawahiwas tiveram fogo e puderam assar peixes e caçar no moquém” (SILVA, 1957, p. 174-175)).

Assim, as narrativas se valem da organização acima com a finalidade de dar conta de como uma dada dimensão da realidade é o que é ou se converteu no que é, situando, com isso, o homem em relação a suas questões mais profundas, como já foi dito. Levar em consideração tudo isso é extremamente importante para que se possa compreender a proposta de sentido que as narrativas míticas apresentam, como procurarei demonstrar mais à frente.

### **Ensinaamentos da semiótica discursiva**

Feito o primeiro dos movimentos propostos para esta reflexão, eu gostaria de tratar agora de alguns ensinamentos da semiótica discursiva. Trata-se de uma disciplina concebida por Algirdas Julien Greimas (1917-1992) a partir do que havia vislumbrado Saussure a propósito da Semiologia, ciência que se ocuparia de todos os diferentes sistemas de signos usados em sociedade (SAUSSURE, 2012, p. 47 e 48). A semiótica discursiva se constitui a partir desse projeto saussuriano, mas, em vez de se voltar ao estudo dos signos em si, ela se debruça sobre as condições de produção e interpretação dos textos estabelecidas na forma como neles se organiza o sentido (FIORIN, 2008, p. 122).

Não vou fazer aqui uma apresentação detalhada dessa teoria, mas apenas sintetizar a articulação que ela postula no âmbito do chamado *percurso gerativo de sentido*. Com esse postulado, a semiótica nos permite, para compreender melhor a totalidade do sentido de um texto, examinar três níveis de organização da significação textual, que resumo a seguir:

- 1) *nível discursivo*: é aquele mais próximo à superfície do texto e no qual nós observamos, por exemplo, o trato de temas que permitem (re)construir uma interpretação de alguma dimensão da realidade (como, os ensaios filosóficos, os trabalhos científicos) ou nos deparamos com personagens em um dado tempo e espaço, personagens que apresentam emoções, realizam ações e/ou sofrem seus efeitos (como nos casos dos romances, dos contos e também das narrativas míticas de que falamos aqui), criando um simulacro do mundo por meio do qual nos são oferecidos, de modo indireto, temas que discutem a realidade;
  
- 2) *nível narrativo*: é aquele que está subjacente ao nível discursivo e que a ele dá suporte, por meio de estruturas narrativas gerais, com papéis e etapas abstratos que se realizam nas diferentes configurações superficiais dos textos. Todos os textos se valem, em maior ou menor grau, dessas estruturas, o que inclui os textos tidos como não predominantemente narrativos (uma dissertação escolar, por exemplo, é um texto que apresenta uma narratividade de que depende o próprio sucesso da produção, na medida em que, nela, se deve progredir de uma fase de tese apresentada/não fundamentada para outra de tese sustentada, após a apresentação dos argumentos). Já os textos predominantemente narrativos exploram de modo mais intenso as estruturas narrativas mais abstratas desse nível; e



3) *nível fundamental*: é extremamente abstrato, profundo e responde pela organização mais elementar do sentido global do texto. Toda mensagem, todo conteúdo comunicado, por mais extenso e complexo que seja, só pode ser entendida/o porque toda essa complexidade/extensão mais superficial de algum modo é uma elaboração, um enriquecimento de uma forma mais simples e elementar de sentido. Os mais variados textos falam de /vida/ *versus* /morte/; de /liberdade/ *versus* /dominação/; de /natureza/ *versus* /cultura/; de /sacralidade/ *versus* /profanidade/ e assim por diante.

Os três níveis descritos acima permitem considerar tanto as especificidades de um dado texto, quanto suas regularidades de construção, propondo, em suma, um simulacro teórico-metodológico da geração do sentido. Por isso, considerar o que ensina a abordagem da semiótica pode ser de ajuda para compreender melhor, no caso em discussão aqui, a proposta de sentido das narrativas míticas e a forma como elas buscam realizar a finalidade comunicativa própria do gênero. É o que procurarei fazer na seção a seguir.

### **Uma abordagem significativa dos mitos indígenas**

Feitas as considerações anteriores, o que vou fazer agora é demonstrar o alcance de uma abordagem das narrativas míticas indígenas que considere tanto a função genérica do mito, quanto a articulação dos três níveis de sentido que a teoria semiótica postula. Para isso, vou retomar aqui algumas narrativas que já analisei mais detalhadamente em outro trabalho (ver BRITO, 2018). Trata-se de narrativas de *aquisição do fogo* e de *surgimento da lua*, que, por uma questão de espaço, vou resumir e considerar em bloco, começando com o primeiro grupo.

Nas narrativas de aquisição do fogo, nós nos deparamos com uma situação inicial em que certos animais apresentam aspectos humanos e estão ligados a bens culturais: têm arco/flecha, vivem em casas e, além disso, estão de posse do fogo. Nas narrativas consideradas, esses animais são ora onças e jaguar, ora urubus. Em dado momento algum herói mítico rouba o fogo desses animais, levando-o para a tribo, permitindo, sobretudo, o preparo culinário da carne, que até então os índios comiam sem que fosse cozida. Há uma série de detalhes que analiso no trabalho citado (ver BRITO, 2018), mas aqui vou me ater apenas a essa síntese das narrativas de aquisição do fogo, síntese essa que é suficiente para a reflexão a que me proponho.

Levando em consideração os postulados da semiótica, compreendemos que isso que eu acabo de descrever está circunscrito ao *nível discursivo* das narrativas e mais especificamente à sua dimensão figurativa, aquela em que temos acesso a tempo, espaço, personagens e ações precisos. Subjacente a esse nível, temos uma estrutura narrativa logicamente organizada: temos papéis narrativos como o de *sujeito de fazer* e de oponente (ou antissujeito) que disputam um *Objeto de Valor* (figurativizado pelo fogo) modalizado por um *querer ser* (desejável); temos também a realização de uma *performance* (ação) que leva a uma transformação de estado (que tem a ver com a aquisição do fogo).

Ora, essa mesma estrutura narrativa é o que permite a realização das diferentes histórias particulares que (re)criam o passado mítico de realidade invertida – aqui o domínio cultural como privilégio dos animais – que, transformada, explica a configuração normalizada da realidade, em que os homens/índios se distinguem dos animais, dos seres circunscritos ao domínio da natureza pela sua ligação com a cultura. Essa estrutura narrativa, como se vê, é essencial para que as

narrativas míticas específicas possam cumprir aquilo que delas se espera em função do gênero discursivo em que se realizam.

Mas podemos dizer mais, considerando ainda o *nível fundamental* dessas narrativas. Como é frequente no mito de modo geral, o sentido global das narrativas consideradas se organiza a partir da oposição semântica de base: /natureza/ *versus* /cultura/; elas configuram, com efeito, narrativas de passagem da *natureza* à *cultura* (natureza → não natureza → cultura), aqui particularizada pela aquisição do fogo. É isso que dá sentido à história de um passado mítico, um tempo extraordinário em que o domínio cultural era dos animais, passado que fundamenta o presente em que esse domínio é privilégio dos homens.

Essa compreensão mais ampla dessas narrativas nos ajuda inclusive a entender melhor a própria parte mais superficial dos textos, como o já apontado fato de os animais apresentarem traços humanos. Longe de algo sem propósito, isso se dá porque, nesse tempo invertido em relação à configuração normalizada da realidade, os animais das narrativas estão ligados ao domínio cultural, o que é expresso, sobretudo, pela posse do fogo. É algo que faz parte da realidade invertida que fica no tempo mítico, dando lugar a uma configuração em que o homem passa a estar ligado ao domínio cultural. Trata-se de uma forma de figurativizar a entrada do homem no domínio da *cultura*, aqui em uma dimensão ligada à esfera alimentar pela posse do fogo e pela conseqüente possibilidade do preparo cultural dos alimentos, sobretudo a cocção da carne da caça.

Isso dá sentido também à própria escolha dos animais que são personagens nas histórias (onças, jaguar, urubus), pois eles se ligam justamente à esfera alimentar. Trata-se de algo de que Lévi-Strauss já havia nos falado em *O cru e o cozido* (1991), *cru* e *cozido* que acabam

operando nos mitos ameríndios como categoria sensível que ajuda a interpretar a realidade. Como esse estudioso nos ensina, os animais usados: *onça* e *urubu*, assim como os homens, se alimentam de carne, mas *crua* (sendo no primeiro caso *fresca* e no outro *podre*) (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 108). Nesse sentido, a singularidade do homem quanto à forma de comer a carne (cozida), forma que o distingue dos animais (que a comem crua, seja fresca ou podre), é ressaltada graças ao cotejo com a *diferença* trazida para os textos, pois a presença dos animais em questão (o outro, o diferente, nesse caso) faz perceber o vínculo eminentemente humano com a dimensão da cultura.

Isso mostra que, nas narrativas, a presença dos animais mencionados não é algo sem propósito ou sem relação com o real, como geralmente se afirma. Pelo contrário, trata-se de formas de significação próprias dos mitos indígenas na sua busca de realizar a função comunicativa do gênero discursivo, que é, como já apontado, situar o homem em um mundo físico e social estruturado, conhecido e cheio de sentido. Isso, por sua vez, fica claro apenas se relacionamos a parte mais superficial das narrativas com as suas estruturas mais abstratas, como procurei demonstrar aqui com o caso de narrativas de aquisição do fogo.

Vou passar agora ao caso dos mitos de surgimento da lua para reforçar a defesa da abordagem aqui apresentada. Nos mitos de Lua que analisei (ver BRITO, 2018), o que marca o surgimento desse astro é uma história de transgressão, em que diferentes personagens praticam atos condenados pela coletividade, em especial a prática do incesto. Em geral a transgressão ocorre de modo secreto: os personagens vão à noite à maloca da irmã, por exemplo, se fazendo passar por alguém com quem ela poderia se relacionar sem maior gravidade aos olhos da tribo. Quando são descobertos, os envolvidos são expulsos da

tribo e vão para o céu, transformando-se em Lua. Como no outro caso, esse resumo que acabo de fazer tem a ver com o nível mais superficial da significação: o *nível discursivo* e mais especificamente a dimensão figurativa.

Subjacente a isso, temos todo um esquema narrativo que vai de uma etapa da manipulação (etapa em que se comunica ao sujeito nesse caso um *querer fazer*), passando pela *performance* (concretizada como transgressão sexual), chegando à sanção (com a expulsão dos transgressores). As narrativas de surgimento da Lua como um todo, portanto, trazem uma história de transgressão dos valores da coletividade; uma história de uma *performance* que é tida como incompatível com a dos demais sujeitos, levando, por isso, a uma pesada sanção: a exclusão do transgressor da tribo. A vinculação dessa história de transgressão ao surgimento da Lua, por isso, dá suporte a um discurso que proíbe as ações ali destacadas, fazendo do astro que surge uma espécie de signo do estigma que essas ações carregam.

Em um nível mais profundo (nível fundamental), essa história de transgressão se esteia na mesma oposição semântica de base vista nos casos anteriores: /natureza/ *versus* /cultura/. Nas narrativas de surgimento da Lua, a coletividade representa as normas, as coerções sociais e os valores culturais que garantem a manutenção do próprio grupo, ligando-se, dessa forma, ao domínio da /cultura/. A individualidade, por outro lado, representa, nos textos em questão, desprezar a /cultura/ e agir segundo a /natureza/.

Como no caso anterior, relacionar essa forma mais abstrata de sentido com os elementos do nível mais superficial permite entender melhor a totalidade do sentido das narrativas, o que inclui aspectos aparentemente desconcertantes dos textos. É o caso, sobretudo, da metamorfose dos transgressores, os quais se transformam em Lua,

algo que, não raro, é tomado como indício de mera fabulação, de infantilidade intelectual dos povos “primitivos”. Longe disso, esse recurso tem lugar preciso no projeto discurso em jogo, podendo ser entendido como uma forma figurativa de explicitar a desvinculação completa, cabal do transgressor com o espaço da tribo. Mais que isso, trata-se de algo próprio das formas de significação dos mitos indígenas, uma regularidade composicional e estilística em que o estatuto de desajustado implica, não raro, como fim para o sujeito desviante, sua transformação em algum objeto do mundo natural, o que o faz perder sua humanidade e sua relação com a coletividade e com o domínio da /cultura/ (BRITO, 2018, p. 121-122).

Com efeito, essa relação entre transgressão e metamorfose é frequente nas narrativas míticas indígenas. No estudo de Lévi-Strauss (1991, p. 88-89), por exemplo, há um mito em que um homem, após negar carne a outros índios, aparentemente quebrando uma regra de aliança, transforma-se em porco-do-mato: animal que, caçado, serve de alimento para os índios. Há ainda outros dois casos que podem ser citados: 1) de uma criança que comia com rapidez e sem mastigar – algo que já remete a uma animalidade – e transforma-se em papagaio (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 120) e 2) de algumas crianças gulosas que se transformam em estrelas (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 233). Em todos esses casos, parece se construir um discurso de legitimação de convenções sociais, discurso que se vale da metamorfose do transgressor num elemento do mundo natural, em uma espécie de etapa terminativa de um processo de disjunção com a vida social já iniciado com a *performance* contrária aos valores do grupo, da coletividade.

Essa espécie de regra de composição da narrativa mítica indígena é também observada por Medeiros (1991), a propósito de narrativas míticas xavantes. Ele sustenta que “a metamorfose é o término de um processo de separação e indica [...] um rompimento completo do

personagem com sua tribo”, algo, portanto, “que não é uma fantasia arbitrária do narrador, mas possui um significado preciso” (MEDEIROS, 1991, p. 69). Por isso, o autor, a partir dos estudos de Jakobson sobre a linguagem poética, toma a metamorfose nas narrativas analisadas como uma *figura de mito*, que expressa uma comparação projetada no tempo (MEDEIROS, 1991, p. 67-80). Levando isso em conta, podemos pensar que tudo se passa como se a transformação do transgressor em um objeto do mundo natural fosse a expressão-fim do seu desprezo pelo domínio da /cultura/ manifestado por ocasião de suas ações transgressoras, o que implica uma negativa passagem da /cultura/ para o domínio da /natureza/ (cultura → não cultura → natureza).

Uma abordagem que considera tanto a organização do sentido do texto e suas formas de significação, quanto a função do mito como gênero discursivo permite constatar, assim, que a metamorfose observada nas narrativas míticas tem um lugar preciso no projeto discursivo que elas constroem. No caso aqui discutido, os textos, para além de explicar a origem da Lua, instituem ou reforçam, no âmbito das práticas sexuais, os valores da coletividade em detrimento dos valores da individualidade, que são tidos como incompatíveis com o espaço da tribo e o domínio da /cultura/.

### **Considerações finais**

No triplo movimento que realizei aqui, procurei demonstrar que o oportuno emprego das narrativas míticas indígenas em práticas de leitura em sala de aula pode ser mais produtivo se considerarmos tanto a função do gênero em jogo, quanto as particularidades dessas narrativas e suas formas de significação. É preciso considerar isso para não correr o risco de, ao levar tais narrativas para a sala de aula, reproduzir perspectivas inadequadas em relação a esses textos e, por extensão, reforçar estereótipos negativos sobre povos indígenas.

Com efeito, em atividades pedagógicas com narrativas míticas de modo geral e indígenas em particular, é preciso superar essa visão reducionista, tomando esses textos como efetivamente dotados de uma organização interna que gera sentido e contribui com a prática social em que eles se inserem. Em outros termos é preciso compreender suas formas de significação internas e seus possíveis sentidos no quadro do que envolvem os gêneros discursos, o que permite observar 1) a clara relação deles com a realidade, na qual os textos se ancoram e para a qual, ao mesmo tempo, eles se voltam; e 2) a forma coerente e logicamente organizada de composição deles, o que inclusive lança luz sobre aquilo que num primeiro momento pode parecer sem sentido, sem propósito ou sem conexão com a realidade.

Por isso, parece-me oportuno concluir este texto articulando o que defendem dois autores a propósito do tema aqui discutido. O primeiro é Burkert (2001, p. 18), para quem o mito expressa um “meio de concatenar experiência e projecto da realidade e de o exprimir em palavras, de o comunicar e dominar, de ligar presente e passado e simultaneamente de canalizar as expectativas do futuro”, configurando uma espécie de “carta de fundação”. Assim se expressando, o autor defende que a especificidade do mito acha-se não no seu conteúdo, mas na sua função (BURKET, 2001, p. 18). Aqui, o que procurei defender, mais do que isso, é que a especificidade do conteúdo de um mito em particular não pode ser dissociada da especificidade da função desse gênero de discurso, na esteira do que defende Cassirer (1977, p. 22), para quem, “em lugar de medir o conteúdo, o sentido e a verdade das formas intelectuais por algo alheio, [...] cumpre descobrir, nestas próprias formas, a medida e o critério de sua verdade e significação intrínseca” (CASSIRER, 1977, p. 22). É para esses sentidos que as práticas pedagógicas com as narrativas míticas indígenas devem orientar os leitores.



## Referências

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Clebson Luiz de. **A organização do sentido nas narrativas míticas indígenas**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

BURKERT, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa: Ed. 70, 2001.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FIORIN, José Luiz. A Semiótica Discursiva. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs.). **Análises do Discurso Hoje**. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 121-144.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MEDEIROS, Sérgio. **O dono dos sonhos**. São Paulo: Razão Social, 1991.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 4, p. 149, São Paulo, 2002.

ROCHA, E. P. G. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 ;

SILVA, Alberto da Costa (org.). **Antologia de lendas do índio brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, 1957.



## **Gramática do *Design* Visual: contribuições para a leitura de textos multimodais**

Joseli Ferreira Lira\*

Sônia Maria Pimenta\*\*

Na sociedade atual, as imagens são imperativas no cotidiano de qualquer cidadão, seja no universo digital ou fora dele. No entanto, as escolas ainda não incluíram, em suas práticas, o desenvolvimento da habilidade de leitura dos elementos visuais de forma eficiente. Isso já preocupava Kress e van Leeuwen (1996, 2006) na primeira década do século XXI. Eles observaram que os professores constantemente incentivavam as crianças a produzirem imagens para ilustrar os trabalhos escritos nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, esses professores não analisavam a imagem da mesma forma que analisavam a escrita. Havia, como até hoje acontece, críticas detalhadas à escrita e a imagem era deixada de lado. Esses pesquisadores chamam a atenção para o fato de a imagem ser vista, nessa fase, como uma expressão espontânea e não como uma forma de comunicação que precisa ser desenvolvida de maneira mais sistemática do mesmo modo que a escrita verbal.

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Barbacena. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

Ao longo dos anos de escolaridade, as ilustrações vão desaparecendo das práticas escolares, dando lugar aos desenhos técnicos específicos de cada área e aos textos mais verbais, que aumentam em frequência, importância e profundidade. Entretanto, os textos multimodais, ou seja, textos com variados modos semióticos como som, imagem, cor, fonte e *layout*, são lidos e elaborados pelos alunos em seu dia a dia, além de estar presentes também no material didático das escolas brasileiras, apesar de não serem contemplados como parte da semiose textual. Esses signos, que compõem os textos no mundo virtual e fora dele, precisam ser considerados como elementos de interpretação em aulas de leitura. Não se trata aqui de focar somente nas imagens ou nas cores em detrimento do signo linguístico, mas de incluí-las como elementos de composição do texto a ser analisado, pois elas significam, confirmam relações de poder e são práticas sociais assim como a escrita, o espaço em branco ou a escolha da fonte.

Se conseguirmos orientar uma leitura crítica das relações desses diferentes modos semióticos no texto, o aluno tomará consciência do uso e das relações de sentido desses diferentes signos nos variados gêneros discursivos. De posse do conhecimento consciente desses recursos, o aluno desenvolverá a competência da compreensão e elaboração de textos no mundo digital e fora dele com muito mais propriedade. Nesse sentido, o objetivo deste breve texto é sugerir o uso de algumas categorias de análise de texto multimodal nas aulas de leitura com base na Gramática do *Design Visual*. O nosso foco será a análise das imagens como um dos signos que compõem os textos, usando exemplos retirados de livros didáticos.

Ressaltamos que esse texto é um recorte da tese de doutorado intitulada *Representações de Gêneros Sociais: análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014* (LIRA, 2016) na compreensão de imagens.

## **Categorias norteadoras para uma leitura de textos multimodais**

A Gramática do *Design Visual* (GDV) foi elaborada por Kress e van Leeuwen com a finalidade de oferecer um aporte teórico à análise e produção de textos multimodais. A ideia dessa gramática baseia-se no estudo, principalmente sintático, das relações entre signos visuais que compõem um texto no universo ocidental. Essas estruturas composicionais imagéticas tornaram-se convencionais ao longo da história sobretudo por meio do advento das tecnologias. Esses autores se propõem a analisar a forma como as composições visuais (como imagens) são utilizadas pelos produtores de textos para produzir significados, assim como se observa as correlações das formas linguísticas verbais na composição de significados. Para isso, baseiam-se em regularidades da comunicação imagética para uma descrição sistematizada, por isso o uso do termo *gramática*. No entanto, frisamos que os autores não pretendem que as categorias simplesmente sejam usadas para aplicação e descrição de imagens. A essência da proposta da Gramática do *Design Visual* (GDV) é que as categorias, como registro de regularidade de uso das imagens ao longo da história, sejam usadas como fonte de reflexão sobre os processos sociais e as estruturas de poder (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para essa proposta de análise, ancorada na reflexão social, Kress e van Leeuwen tomaram como ponto de partida a Gramática Sistêmico Funcional de Michael Halliday. Tanto o visual como outros modos semióticos seguem propósitos comunicacionais, por isso Kress e van Leeuwen defendem que a linguística funcional de Halliday é apropriada pelo potencial e pela compatibilidade para descrever diferentes modos semióticos e não somente o linguístico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.4). Para Halliday, os componentes fundamentais

do significado são as três metafunções linguísticas: ideacional, interpessoal e textual. Kress e van Leeuwen (2006, p. 42-43) adaptaram essas três metafunções para a GDV da seguinte forma:

- Ideacional= função de representação das experiências do mundo exterior e interior, chamada de significado representacional na GDV;
- Interpessoal= função da linguagem capaz de representar as relações sociais entre o produtor, o espectador e o objeto representado, na GDV, significado interacional;
- Textual= expressão da estrutura e do formato do texto, na GDV, significado composicional.

A seguir, faremos uma breve exposição dos significados representacionais, interativos e composicionais da GDV, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), para mostrar as possibilidades de análise usando esses significados. Com isso, pretendemos contribuir para uma caminhada de leitura dos variados modos semióticos em um mesmo texto. Consideramos que as práticas de leitura, em sala de aula, já analisam o modo verbal, por isso, nosso foco aqui será a imagem, no intuito de contribuir com mais um aspecto a ser analisado.

Entre os participantes de um processo de comunicação, na GDV, há três tipos de relações: 1) entre participantes representados na imagem; 2) entre participantes interativos e participantes representados e 3) entre participantes interativos, com foco nas atividades que os participantes interativos fazem uns para/pelos outros através da imagem. Na seção seguinte, faremos uma exposição dos significados representacional, interacional e composicional que nortearão a aná-

lise dos signos e seus recursos que, ligados a um significado, se transformarão em cada modo semiótico.

## **Os Significados Representacionais**

Nos significados representacionais, há estruturas narrativas, as quais se dividem em vários processos de representação de mundo. Discutiremos aqui os que se mostraram mais recorrentes nos livros didáticos analisados. As narrativas acontecem quando os participantes representados estão ligados por um vetor, algo que indica as direções de ações dos participantes representados (PR), como uma linha do olhar ou de outro membro do corpo. Diferentes tipos de processos narrativos podem ser distinguidos com base nos tipos de vetores, na quantidade e na qualidade dos participantes envolvidos. Destacamos aqui os processos de ação narrativos transacionais, não transacionais e bidirecionais. E os processos narrativos reacionais transacionais, de conversão e verbal/mental.

Para elucidar os termos usados, vejamos o exemplo de um processo de reação transacional. Ele ocorre quando o PR está olhando para algo também representado no texto - o fenômeno, como na figura 1. Nesse caso, o PR é chamado de reator, participante que executa a ação de ver e reagir. Os reatores são humanos ou criaturas personificadas com olhos visíveis e capazes de expressar emoções. O fenômeno deve ser formado por outro participante para quem ou para quem o reator está olhando, ou por uma proposição visual inteira. No exemplo, a moça é o reator. Ela reage com um olhar de forma positiva e simpática à ação do rapaz de pegar em sua mão e também olhá-la nos olhos. A ação do rapaz de pegar nas mãos da moça torna-o fenômeno da linha do olhar dela.

**Fig. 1:** Reação transacional

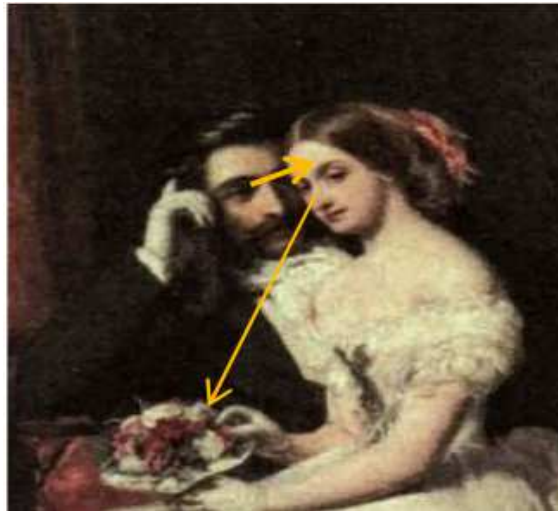


Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 52)

A seguir, explicitaremos os tipos de Processos de Ação Narrativos exemplificando cada um.

- a) Processo de ação narrativo transacional = ocorre quando uma proposição visual tem dois participantes, sendo um o ator e o outro a meta ou objetivo da ação. Essa ação transacional corresponde, no verbal, ao verbo transitivo, o que podemos perceber na figura 2. Nesse caso, há dois participantes. O homem olha para a mulher, estabelecendo uma interação entre eles de forma transacional. A mulher não olha para o homem. Ela é a meta marcada pela linha do olhar dele. Outra meta são as flores para onde a mulher olha. Portanto, há uma interação entre homem e mulher marcada pela linha do olhar dele.

Fig. 2: Ação transacional



**PROJETO:**  
**Romantismo em revista**

**1. O amor romântico**

O que era o amor para os românticos? Procurem defini-la com base em textos românticos – poesia e prosa – e em textos teóricos. Como fonte de pesquisa, sugerimos as seguintes obras: *O amor romântico* e outros temas, de Dante Moreira Leite (Nacional/Edusp), *Romantismo*, de Adilson Citelli (Ática), e *Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*, de Luiz Roncari (Edusp).



The proposal (1823), de William P. Frith.

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 129).

- b) Processo de ação narrativo não transacional => acontece quando há apenas um participante que realiza um processo (ação) sem



que haja uma meta, ou seja, sua ação não é ‘feita para’ ou ‘visa’ nada nem ninguém, como ilustra a figura 3. Nessa imagem, a participante representada não interage com outro participante, pois ela está de olhos fechados. O que corresponde, na escrita, aos verbos intransitivos.

**Fig. 3:** ação não transacional



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 212)

- c) Processo de ação narrativo bidirecional=> nesse processo, os PR fazem o papel de atores e meta, de forma simultânea ou em sucessão. Nesse caso, são chamados de interativos, como mostra a tirinha da figura 4. Nos quadrinhos um e dois da tirinha, os participantes representados, homem e mulher, olham-se, interagindo através da linha do olhar e pelo diálogo estabelecido. Nesse caso,

ambos são metas e atores.

**Fig. 4:** Ação bidirecional



Dando continuidade, exemplificaremos a seguir os Processos de Ação Narrativos reacionais. Nesse tipo de processo, o vetor é formado por uma linha estabelecida pelo olhar entre os participantes. Os participantes passam a ser nomeados como reator e fenômeno, ou seja, algo que acontece na narrativa é contemplado pelos participantes.

- a) Processos de ação narrativo reacional não transacional = nesse processo, o olhar do PR dirige-se para o fenômeno fora do texto (não se sabe para quem ou para onde o PR está olhando), como acontece no exemplo seguinte (figura 5), no qual o participante, representado, segura a lente para olhar algo fora da imagem, o que não nos permite saber com o que ele interage. Há uma meta formada pela linha do olhar desconhecida para o observador, o que torna impossível analisar a interação entre ator e meta.

**Fig. 5:** Reacional não transacional



Fonte Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 278).

- b) Processo verbal e mental=> nesse processo, o PR (humano ou não) é conectado a um conteúdo que representa um processo mental ou verbal, característica dos quadrinhos, por exemplo. Na figura 6, a personagem Mafalda começa a falar com seu amigo, Miguelito. No primeiro quadrinho, ela fala, e os dois se olham em um processo de ação verbal. No segundo quadrinho, ela conclui a fala, mas ele desvia seu olhar para o observador conectado a um balão de pensamento, formando um processo mental. O balão de pensamento é indicado pelas bolinhas que ligam o balão à sua cabeça. O processo verbal e mental continua no terceiro e no quarto quadrinho.

Fig. 6: Processo verbal e mental



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 71).

c) Processo de conversão= a comunicação é apresentada como um ciclo ou uma corrente de processos transacionais com forte interação entre os participantes. Os PR são chamados por Kress e van Leeuwen (2006, p. 68) de retransmissores, pois são, ao mesmo tempo, atores, em relação a um participante, e meta, em relação ao outro, como exemplifica a figura 7. Os adolescentes interagem com o olhar e sorrisos entre si, formando uma corrente de processos de interação.

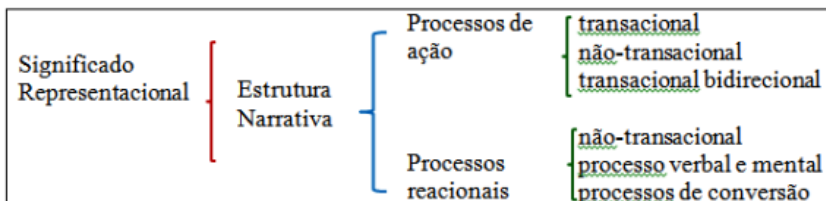
Fig. 7: Cotas



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 1, p. 289).

Para facilitar a compreensão, as categorias do Significado Representacional discutidas anteriormente estão esquematizadas no quadro 1:

**Quadro 1:** Significado Representacional



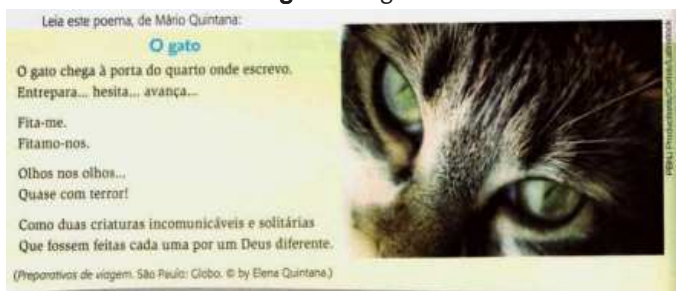
Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 74).

## Os Significados Interativos

Do ponto vista interativo, como dito anteriormente, há três tipos de relações que se estabelecem a partir de um contexto de comunicação: a interação entre os participantes representados (PR), entre o produtor do texto e o leitor e entre o PR e o observador/leitor. Participantes interativos são, portanto, pessoas reais que produzem e compreendem imagens no contexto das instituições sociais. Há três aspectos nessas interações que marcam o grau de envolvimento entre os participantes: o olhar, a perspectiva e o enquadramento. O olhar pode ser de demanda ou de oferta, como descrito a seguir:

- a) O olhar de demanda estabelece, ou tenta estabelecer, uma relação imaginária do PR com o leitor. Para isso, o vetor é a linha do olhar direcionado para o leitor, exigindo dele um contato, uma relação ou resposta social imaginária como mostra a figura 8. No exemplo do texto “O gato”, há um olhar do participante representado que interpela; convida o observador para uma interação mais próxima com o gato. O *close* sugere uma intimidade, por levar o observador e o participante representado a se olharem nos olhos.

Fig. 8: O gato



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 212)

- b) O olhar de oferta oferece os PR aos leitores como elementos de informação ou objetos de contemplação, como se o texto fosse uma vitrine, o que não exige resposta social imaginária como no exemplo da figura 9. Na proposta de atividade “O sonho acabou”, o observador pode contemplar e inspirar-se nos participantes representados para fazer a atividade oral proposta. Porém não há um olhar de demanda em que eles sejam interpelados a olharem nos olhos dos PR.

Fig. 9: Texto: O sonho acabou?



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 412).



c) O enquadramento refere-se à distância entre o PR e o leitor, o que pode sugerir uma relação imaginária de maior ou menor distância social. A análise é feita a partir da posição do leitor em relação ao PR. Os autores distinguem vários enquadramentos, mas abordaremos os mais recorrentes em textos em geral:

. plano fechado=> mostra, aproximadamente, a cabeça e os ombros do PR, sugere intimidade, como o olhar da índia no exemplo, que parece nos convidar a conhecê-la ou a simpatizar com sua causa (figura 10).

**Fig. 10:** Índia



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 63)

. plano médio=> aparece o PR até o joelho, sugere uma certa distância, mas um envolvimento apenas social; como nos dois primeiros quadrinhos da tirinha (figura 11), em que podemos perceber as PR conversando sem um contexto geral da situação em que se en-

contram. Sugere certa distância, mas nem tanto quanto no último quadrinho.

- . plano aberto => representação mais ampla do PR, aparece todo o corpo do participante, inclusive os pés. Sugere distanciamento, pois é impessoal – como no último quadrinho da tirinha (figura 11). Podemos contemplar toda a cena e entender o contexto, ao mesmo tempo em que nos distanciamos dos PR, sugerindo menos intimidade.

Fig. 11: Nicolau



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 1, p. 226)

- d) A noção de perspectiva refere-se ao ponto de vista ou angulo escolhido por quem produz o texto, o que implica na possibilidade de expressar atitudes subjetivas ou objetivas para os participantes representados, humanos ou não. Sobre a perspectiva subjetiva – quando o PR pode ser visto apenas sob um ângulo específico escolhido pelo produtor do texto – Kress e van Leeuwen (2006, p. 129) explicam que não são atitudes individuais e únicas, mas atitudes determinadas socialmente. Por outro lado, a perspectiva objetiva revela tudo que o leitor deve ver ou tudo que o produ-



tor do texto pense ser necessário que ele veja. Representa seres e coisas como são. Santos explica que:

Se os participantes são representados a partir de um ângulo elevado, o produtor da imagem e o observador exercem poder sobre eles. Se, ao contrário, os participantes representados são retratados a partir de um ângulo baixo, são eles que detêm o poder. E, finalmente, se a imagem está no nível do olhar, a relação de poder é representada como igualitária (SANTOS, 2009, p. 40).

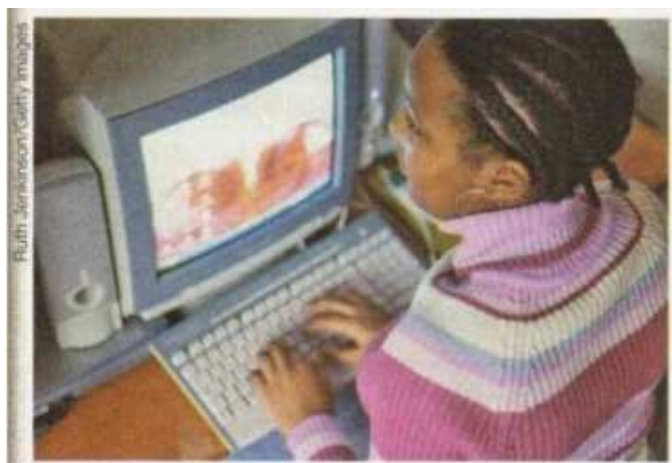
Por isso, o ângulo determina a relação de poder entre os PR e os leitores. Na figura 12, os jovens estabelecem uma relação de poder em relação ao leitor, porque a perspectiva do olhar do observador é de baixo para cima, sugerindo que os PR são superiores e mais poderosos. Na figura 13, a jovem estabelece uma relação de subordinação ao leitor, pois ela está sendo vista pelo observador de cima, o que dá maior poder ao observador em relação a ela. E, na figura 14, a relação de poder sugerida com o participante representado é de igualdade. Na foto, o escritor Moacyr Scliar está na linha do olhar do observador, isto é, o ângulo do olhar do PR está no mesmo nível do observador, nem mais alto, nem mais baixo. Essa posição sugere igualdade entre os PR. Com o conhecimento dessa categoria de análise, o aluno poderá ler com mais competência a representação de participantes nos textos e também poderá usar as imagens a seu favor na escrita, seja usando imagens prontas, seja produzindo suas imagens como fotos e vídeos.

**Fig. 12:** Adolescentes



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 292)

**Fig. 13:** Blog



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 291).

**Fig. 14:** Moacyr Scliar



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 19.

As categorias do Significado Interativo, discutidas anteriormente, estão resumidas no Quadro 2:

**Quadro 2:** Significados Interacionais



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 14).

## Os significados composicionais

Kress e van Leeuwen (2006, p. 31) afirmam que, se quisermos compreender as novas formas de produção textual das instituições sociais, dos meios de comunicação, da escola (livros didáticos e outros), da literatura moderna e de tantos produtores de textos que expressam o sentimento de mundo e representam as novas estratificações sociais, não é mais suficiente só a teoria da linguagem verbal. Ela deve ser completada por teorias capazes de explicitar os princípios do letramento visual, como, por exemplo, papel do *layout* no processo de elaboração de textos em plataformas virtuais ou não.

Nossos alunos e nossas alunas precisam conhecer as categorias de análise de *layout* de uma página de jornal, de revista ou de anúncios, por exemplo, pois desenvolvendo a habilidade de leitura visual, eles poderão ler os textos multimodais de forma mais ampla. Isso possibilitará reconhecer as ideologias que lhes são apresentadas e, assim, discuti-las, agir sobre elas e até transformá-las, se lhes parecer conveniente.

Vimos até aqui as relações entre as pessoas, os lugares e as coisas representadas nas imagens (elementos representacionais) e a complexidade das relações entre os PR e PI (elementos interacionais). Agora trataremos do terceiro elemento a ser observado nas imagens: a composição do texto como um todo (elementos composicionais). A forma como os elementos interacionais e representacionais são criados para se relacionarem uns com os outros e como são incorporados a um todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.176).

O valor das informações, para construção de significados na composição textual, é assim exposto na GDV:

- a) Dado e novo= a orientação de leitura ocidental da esquerda para a direita também é usada para a leitura de signos visuais no texto.

E, quando imagens ou *layouts* fazem uso significativo do eixo horizontal, posicionando alguns de seus elementos à esquerda e outros à direita, é atribuído a essas posições um significado. Os elementos colocados à esquerda são apresentados como dados e os elementos colocados à direita, como novos.

Entende-se como dado aquilo que o observador sabe, o que já está consolidado, conhecido, que faz parte da cultura ou lhe é familiar. É esse geralmente o ponto de partida para a mensagem. O que aqui se chama de “novo” é a informação inédita, algo que ainda não se sabe, ou não foi experimentado ainda, ao qual ele deve dar maior atenção. Essa estrutura de composição é da cultura ocidental, no sentido de que pode não corresponder ao que seja novo e dado pelo consumidor desse *layout* de outra cultura.

Kress e van Leeuwen (2006, p.185) comentam que, em livros didáticos, por exemplo, o novo é retomado adiante como dado, em uma disposição que muda de acordo com o ‘aprendido’ ou conhecido e aceito. No livro didático, percebemos, como no exemplo da figura 15, que a composição dado/novo acontece na construção de significado composta pelo verbal e visual. Há, com frequência consideravelmente alta, a presença do texto verbal do lado esquerdo como dado, e o visual como novo.

**Fig. 15:** Os Estatutos do Homem

**Os Estatutos do Homem**  
(Ato Institucional Permanente)


**Artigo I**  
Fica decretado que agora vale a verdade,  
agora vale a vida,  
e de mãos dadas,  
marcharemos todos pela vida verdadeira.

**Artigo II**  
Fica decretado que todos os dias da semana,  
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,  
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.  
[...]

**Artigo XII**  
Decreta-se que nada será obrigado  
nem proibido,  
tudo será permitido,  
inclusive brincar com os rinocerontes  
e caminhar pelas tardes  
com uma imensa begônia na lapela.

**Parágrafo único**  
Só uma coisa fica proibida:  
amar sem amor.

Dado      Novo



*Criança desnutrida na Somália.*

Peter Tunney/Corbis/Latin Stock

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 3, p. 380).

b) Ideal e real= na leitura verticalizada do texto, o que se encontra na parte superior está representando o que pode ser o imaginado, o ideal. Na parte inferior, encontra-se o que é real, considerado certo, mais informativo e prático. Essa indução de leitura constrói significados sociais, pois coloca como dado e real alguns valores e costumes para assim serem lidos, o que, muitas vezes, pode ser questionado. No LD, há, na introdução de vários capítulos, essa composição textual, como podemos ver na figura 16: o ideal, a ficção, o imaginário, na parte superior, e informações objetivas, mais próximas da realidade, na parte inferior.


Fig. 16: O conto

CAPÍTULO 7

Produção de texto

O conto (II)

Ideal



Real

O escritor Umberto Eco, em *Pós-escrito a O nome do rosa*, afirma que "O homem é um animal fabulador por natureza". Essa afirmação, sem dúvida, tem por base nosso gosto de ouvir/ler/contar histórias, sejam nos crianças, jovens ou adultos. As histórias de que gostamos vão de contos de fadas; fábulas, romances, lendas, mitos, contos de mistério e de terror ou fantásticos a anedotas, "causos" populares, novelas de cavalaria, histórias em quadrinhos e tantas outras, reais ou fictícias.

Há, a seguir, três contos para você ler por prazer. E também para servirem de inspiração à produção de texto que você deverá realizar a seguir.

O abutre

Era um abutre que me dava grandes bicaças nos pés. Já havia dilacerado sapatos e meias, e as bicaças iam penetrando na minha carne. De vez em quando, agitado, o abutre esvoaçava em volta de mim e logo retomava sua fúria.

Um homem passava pelo local e ficou observando a cena por alguns momentos; em seguida me perguntou como podia eu suportar aquele abutre.

— Acontece que estou sem defesa — respondi. — Ele apareceu e me atacou. Claro que tentei lutar, tentei mesmo estrangulá-lo, mas o bicho é muito forte, um bicho desse quilate! Ele ia até mesmo me atacando o rosto, por isso achei melhor sacrificar meus pés. Como pode ver, meus pés estão quase em frangalhos.

— Mas como pôde se deixar torturar dessa maneira! — disse o homem. — Bastaria um tiro e pronto!

— Acha mesmo? — disse eu. — O senhor gostaria de disparar um tiro?

— Claro — disse o homem. — É só ir até a minha casa e apanhar a espingarda. Consegue aguentar aí mais meia hora?

192

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p.192)

- 3- Saliência = esta categoria de análise leva-nos a observar o que é destacado na composição textual, criando uma relação de hierarquia de importância. Os participantes representados podem estar em primeiro plano, tamanho exagerado, bem iluminados, representados em detalhes, foco nítido ou cor e tom mais evidentes, o



que lhes dará maior grau de saliência, de acordo com o objetivo do produtor do texto. Na figura 17, podemos perceber a saliência dada ao rapaz, por estar em primeiro plano, com cores mais vivas, e menor saliência dada para a moça, em segundo plano, desfocada e de costas.

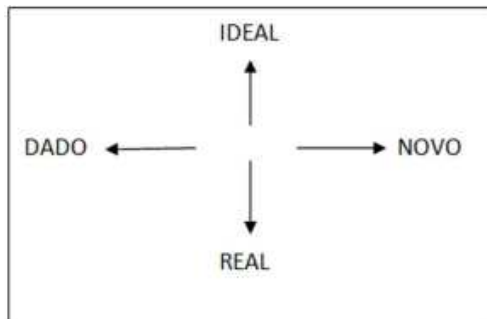
**Fig. 17:** A crítica



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, vol. 2, p. 389)

As categorias do Significado Composicional, usadas na análise, estão resumidas, a seguir, no Quadro 3.

**Quadro 3:** Significado Composicional



Fonte: elaboração própria



As categorias expostas neste texto foram um recorte do que pode ser analisado/lido em um texto com linguagem verbal e não verbal, baseando-se na Gramática do *Design Visual*. Tendo conhecimento do discurso imagético, os alunos podem fazer uma leitura mais precisa dos textos multimodais e, quiçá, produzir textos mais coerentes com o que realmente expressam usando as imagens.

### **Considerações finais**

Antes mesmo que dêsemos conta da escrita eficiente, surge a tecnologia dando vida ao mundo virtual. Agora é imprescindível que o Estado e a escola acompanhem as novas leituras de textos cada vez mais compostos de modos semióticos. Irandé Antunes (2003, 2009, 2010) disse e continua repetindo que a linguagem da escola é esvaziada de sentidos. Aprender sintaxe e morfologia sem relação com a vida do aluno faz indagar como a autora: “O que é saber, se disso a comunidade não se aproveita” (ANTUNES, 2003, p.45). As relações entre enunciados e imagens podem fazer sentido, quando mostramos ao aluno esse fenômeno linguístico no texto. Nessa perspectiva, a escola continua excludente, pois o que se ensina em aulas de Língua Portuguesa ainda não acompanha as tecnologias de comunicação em que os alunos estão inseridos.

Enquanto eles produzem textos multimodais para narrar, argumentar, informar, descrever e emocionar, usando vários recursos semióticos no celular, a maioria dos professores proíbe o uso desse recurso em salas de aula. Há urgência em que se traga, para sala de aula, a vida atual do aluno, seja em produções de textos, nas aulas de língua portuguesa, seja na leitura, pois, como afirma Maria Helena de Moura Neves.

O mundo da GRAMÁTICA, que alguns insistem em constituir como um edifício de doutrina petrificada, isolado da linguagem, precisa ser visto como o mesmo mundo em que nos movemos quando falamos, quando lemos, quando escrevemos (quando fazemos linguagem), e esse é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimenta a outra, e é um grande desperdício usar o espaço de tempo com lições de GRAMÁTICA que apenas representam reproduzir termos da metalinguagem, sem aproveitar o que do funcionamento linguístico está realmente representado nesses termos (NEVES, 2018, p. 19).

A gramática é bem-vinda e nos faz entender o funcionamento de nossa língua, mas ela descontextualizada e distante da realidade do aluno é um saber sem sentido, seja no estudo da gramática da língua escrita/falada, seja no estudo da Gramática do *Design Visual*. Portanto as categorias aqui expostas devem estar a serviço do estudo metalinguístico de textos elaborados e postados todos os dias no Instagram, no Facebook, no Twitter, no WhatsApp, nos desenhos da carteira da escola ou nos muros pela cidade, ou seja, onde quer que a língua viva esteja.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português:** linguagens. Ensino Médio: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar.

**Português:** linguagens. Ensino Médio: volume 1, 2 e 3. Ed. 5. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar.

**Português:** linguagens. Ensino Médio: volume 1, 2 e 3. Ed. 7. São Paulo: Saraiva, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

KRESS, G. e LEEUWEN, Theo van. **Reading images:** the grammar of visual Design. 2nd ed. London e New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Multimodal discourse.** The modes and media of contemporary communication. London: Oxford University Press, 2001.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual:** uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual. 2013. 257f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras- UFMG, Belo Horizonte, MG, 2013.



# A prática de Análise Linguística na Educação Básica: contribuições para o ensino de português a partir do interacionismo sociodiscursivo

Fatima Aparecida de Souza\*

Hélio Rodrigues Júnior\*\*

## Considerações iniciais

Há muito que refletimos sobre o ensino de língua portuguesa pautado na tradição gramatical. As reverberações dos estudos linguísticos nos campos da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática, dos estudos enunciativos-discursivos propostos por Bakhtin e seu Círculo e as propostas difundidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), hoje reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), levam-nos a situar o fazer docente em um novo lugar.

Já não há espaço para um ensino meramente centrado na tradição gramatical de descrição do funcionamento da língua e na prescrição de regras da gramática normativa. A abordagem da língua/linguagem

---

\* Universidade Federal da Bahia. Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

\*\* UNIBR/Faculdade São Vicente. Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-São Paulo/Universidade do Porto.

como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação dá lugar à língua/linguagem como interação, considerando, deste modo, a escola de Educação Básica como o lugar para o desenvolvimento de práticas de linguagem (leitura/escuta, produção oral e escrita e análise linguística) ancoradas no texto como unidade de ensino.

Entretanto, nossa experiência como docentes orientadores de estágio supervisionado em cursos de Letras Vernáculas, no que concerne ao ensino de língua portuguesa promovido pela prática da Análise Linguística (AL) na escola, permite-nos ponderar que nos estágios, os estudantes de Letras ainda continuam centrados no estudo de nomenclaturas, na análise de frases isoladas, na memorização de regras prescritas pela norma padrão.

Diante desse contexto, indagamos: como contribuir para uma prática de AL que considere a língua/linguagem como interação?

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo principal desvelar os aportes que os estudos do Interacionismo sociodiscursivo, sobretudo aqueles relacionados ao campo das capacidades de linguagem, podem oferecer à compreensão e à aplicação da AL no ensino de língua portuguesa da Educação Básica.

O ponto de vista teórico que adotamos para a aplicação da AL na sala de aula é aquele que se constitui no desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir de práticas de linguagem configuradas pelos gêneros textuais, embasando, dessa forma, nosso trabalho nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003, 2006).

Organizamos esse capítulo em três seções: na primeira, construímos

uma breve evolução histórica sobre a compreensão do que é análise linguística; na segunda, partindo do pressuposto da língua/linguagem como interação, desvelamos algumas categorias do Interacionismo Sociodiscursivo como caminho para a organização de uma atividade de análise linguística; na terceira, apresentamos uma proposta de análise linguística tendo como base um artigo de opinião.

### **Análise linguística: algumas aproximações históricas**

Os Estudos Linguísticos se constituem historicamente de processos em transformação, e que tais processos explicam (embora não justifiquem), a abordagem tradicional de ensino de português que ainda vigora na escola.

Há que se considerar que as aulas permanecem fortemente influenciadas pelos pressupostos da tradição gramatical, cujas origens remontam aos gregos. Em um breve olhar para a tradição gramatical podemos localizar influências dos alexandrinos Dionísio Trácio e Apolônio Díscolo (século II a.C). Estes foram os precursores dos estudos das gramáticas tais como as conhecemos hoje. Dionísio elabora uma gramática modelar, a *Techné Grammatiké*, a primeira gramática do ocidente. Baseada no uso da língua pelos poetas e escritores de prosa, a obra trata de fonética e de morfologia e apresenta um estudo paradigmático das palavras gregas, trazendo a definição de oito classes de palavras (nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção) que influenciaram e influenciam os estudos gramaticais ao longo dos tempos, conforme sustenta Neves (1993).

Apolônio Díscolo, por outro lado, desenvolve estudos sobre diacronia, estilística, ortografia e prosódia. Contudo sua gramática se destaca pelo tratamento dado à sintaxe. O autor alexandrino busca princípios e regras a partir da observação da linguagem e de sua tradição. Neves

(1993, p. 69), discorrendo sobre a sintaxe de Apolônio, afirma que para o autor esta abrange todos os níveis e constitui “o conjunto de regras que regem a síntese dos elementos, sob o princípio básico de que a língua é uma série de elementos relacionados”.

Sabe-se que os gramáticos alexandrinos privilegiavam o uso assentado no padrão escrito de grandes escritores e que avaliavam negativamente a fala. Esta era vista como reprodução imperfeita daquela. Nesse sentido, tudo o que fugisse ao padrão imposto pelos clássicos, incorria em erro.

Qualquer semelhança com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica brasileiras não é mera coincidência. Essas semelhanças decorrem de experiências históricas da tradição gramatical que influenciaram e influenciam a formação docente e, conseqüentemente, suas práticas.

Outra grande influência às práticas de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica decorre da Linguística Moderna, derivada, como assevera Castilho (2019), da Linguística Histórica. Para o autor, foram os comparativistas os responsáveis por “identificar o passado comum das línguas, concentrado numa protolíngua, sem documentos escritos, que devia então ser postulada. Para configurar a protolíngua, eles compararam as gramáticas da língua testemunho” (CASTILHO, 2019, p. 84). Esse processo possibilitou a configuração do método-histórico por meio do qual se caracterizou o latim vulgar, o indoeuropeu e o romance.

Os neogramáticos, assim, centraram suas teorias na história das línguas. Castilho (2019, p. 84) afirma que esse trabalho se concentrou “na história das línguas previamente afiliadas pelos comparatistas”. Herman Paul, o principal expoente dessa tendência, para quem a

língua era um organismo psíquico, sistematizou a teoria dos neogramáticos ancorando-se na centralidade da fonética.

Bezerra e Reinaldo (2013), ao se referirem aos estudos da língua no século XX, destacam a ênfase na imanência linguística, ou seja, nos estudos que tratam a língua pela língua. As autoras realçam o fortalecimento das ciências humanas na contribuição de perspectivas teóricas variadas. Para as elas, o estudo imanente fomentou o surgimento do estruturalismo e do gerativismo. O primeiro preocupou-se em descrever o sistema linguístico e seus componentes formais e o segundo empenhou-se em explicar estruturas linguísticas a partir de regras inatas.

Salientam as autoras que, na contramão da imanência, as ciências humanas viabilizam concepções teóricas que associam os estudos da língua a aspectos cognitivos, culturais, sociais, pragmáticos e ideológicos. Sendo assim, os estudos da Psicolinguística relacionam a língua ao sujeito falante; as pesquisas da Etnolinguística associam a língua às práticas culturais; as investigações da Sociolinguística vinculam a língua a grupos sociais; os estudos da Pragmática Linguística conectam a língua a seus usos; as pesquisas da Análise do Discurso ligam a língua aos discursos.

Nos últimos anos, o avanço dos sistemas de computação e das tecnologias de informação e comunicação fomentaram o surgimento de novos objetos de estudos, como é o caso das linguagens multimodais e dos diferentes gêneros que surgem nas esferas digitais. Considerando esses objetos, é preciso atentar para o fato de que as unidades da língua, ou seja, a palavra, a frase, o texto, o discurso, estão geralmente relacionadas a outros sistemas semióticos tais como o pictórico, o musical, o numérico e outros. Sendo assim, mesmo reconhecendo a relevância desses sistemas que não se restringem ao



material linguístico, o estudo das unidades linguísticas materializam outras unidades como o enunciado concreto/texto, o gênero e o discurso e, conseqüentemente, viabilizam a compreensão do sistema linguístico (BEZERRA; REINALDO, 2013).

As Professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, ao discutirem o conceito de análise linguística, atentam para o fato de que existem duas práticas no campo da investigação linguística que fazem uso dessa expressão. A primeira delas concerne ao ato de “descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem”. Essa prática diz respeito às pesquisas linguísticas sobre as unidades da língua: “o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 21). A segunda, com fins didáticos, também se volta para a descrição dessas unidades.

Investigações realizadas desde a década de 1970 ao início dos anos 2000, em livros que apresentam a expressão análise linguística, sinalizam mudanças no estudo das formas da língua. As autoras apresentam exemplos baseados em: análise semânticas de substantivos, adjetivos, verbos e preposições; descrição de frases com base em seus constituintes imediatos e sintagmas; estudo de unidades variadas como fonema, morfema, palavra - essa em frases - por meio de operações de substituição, eliminação, deslocamento e permuta de modo a estabelecer relações com outras unidades da língua; itens lexicais associados aos níveis semânticos e sintáticos; articulação temarrema associada à expressão entonacional do falante; associação das formas linguísticas relacionadas às funções que ela desempenha na interação; marcas linguísticas (conectores de causa e condição), tendo como base seus usos e sentidos, associadas ao gênero em que elas figuram; análise de unidade lexical, apoiada no dialogismo bakhtiniano voltada ao discurso que perpassa a atividade científica.

Isso demonstra que a expressão análise linguística é uma expressão “guarda-chuva” que “abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31).

A análise linguística em suas dimensões - fazer inerente a todo teórico da linguagem e fazer com fins didáticos) - diz respeito ao modo pelo qual cada vertente teórica influencia as unidades da língua e seu modelo de análise. Como já dissemos, essa influência é histórica e se configura de acordo com o desenvolvimento dos estudos da língua/ linguagem. Não pretendemos, com isso, esgotar essas questões, mas queremos que elas sirvam de parâmetros para a compreensão de diferentes práticas docentes que se dão no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

Neste texto, defendemos a prática de AL baseada em uma concepção de língua/linguagem como interação, assunto sobre o qual discorreremos na próxima seção.

### **A língua/linguagem como interação: aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise linguística**

A partir dos anos de 1980, sob a influência dos estudos enunciativos e a partir das orientações dos PCN (BRASIL, 1998), a prática de análise linguística nas escolas tem oscilado desde o uso do texto como pretexto para ensinar gramática até o uso do texto, como enunciado concreto, para analisar discursos.

Em decorrência de pesquisas linguísticas influenciadas pela Sociolinguística, pela Pragmática, pela Linguística Textual e pelos estudos da Análise do Discurso de base enunciativa, o ensino gramatical tradicionalista, centrado no estudo de nomenclaturas e de

classificações, bem como a análise da frase solta, desvinculada de seu contexto de produção, de circulação e de recepção passam a ser questionados. Os estudos baseados na tradição gramatical parecem agora insuficientes para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes da Educação Básica.

Nesse sentido, a prática de Análise Linguística (AL) na escola assume um *status* teórico-metodológico, ou seja, centra-se em estudos teóricos por meio dos quais se observam dados da língua e, ao mesmo tempo, volta-se ao ensino reflexivo da escrita. É aí que a gramática tradicional passa a dividir campo com questões advindas da Linguística. Exemplo disso são os critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1988), nos quais podemos dar destaque aos estudos de coesão e coerência textuais, tão difundidos no Brasil por Koch (1990) Fávero (-1991), e a reflexão sobre operadores argumentativos, difundidos por Guimarães (1987) e Koch (1984).

Nas palavras de Geraldi (1984), essa prática da AL destina-se à superação da ênfase da reprodução da nomenclatura e da classificação gramatical, por entender que são atividades insuficientes para o aprendizado da língua(gem), e toma o texto como objeto de estudo e de prática voltada para o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita. Essas propostas, bem como os estudos da enunciação, influenciam os documentos oficiais, especialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que passam a orientar o ensino de Língua Portuguesa com base no esquema USO – REFLEXÃO, desviando o foco da palavra/frase para análise do texto centrada nos eixos: leitura, escuta, escrita, oralidade e análise linguística (BEZERRA; REINALDO, 2013).

A esse respeito, preconizam os PCN (BRASIL, 1998) que o ensino não corresponde mais à ordem imperativa dos conteúdos da gramática,

mas aos aspectos de ordem textual necessários à leitura, interpretação, escuta e produção. Esse modo de ensinar língua portuguesa, portanto, parte de uma reflexão realizada pelos alunos sobre os usos da linguagem em situações concretas, sobre os elementos presentes nos textos e os aspectos relativos à normatividade nas diversas situações formais de uso de língua.

Nessa mesma direção, ressaltamos que a BNCC (BRASIL, 2017) traz o eixo de análise linguística perpassando outros quatro (apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura e escrita), e é compreendida como a análise de elementos presentes nos textos e os aspectos relativos à normatividade em diferentes situações formais de uso da língua.

Ademais, a BNCC (BRASIL, 2017) mantém-se na centralidade do texto e dos gêneros textuais e acrescenta a necessidade de um ensino contextualizado e articulado ao uso social da língua nos meios digitais. Sendo assim, por meio da semiótica, recorreremos nas práticas de análise linguística à produção de textos multimodais na esfera das tecnologias como os memes, os *gifs*, as produções dos *youtubers*, os *folders* etc. A análise linguística é complementada pela análise semiótica.

Na prática, a AL se organiza por meio da reflexão sobre o uso da seleção lexical, dos recursos da morfologia e da sintaxe, da ortografia, da pontuação, dos elementos constitutivos da textualidade (manutenção e progressão temática, estruturas do texto, articulação entre as partes, contexto de produção e de circulação, modos de composição tipológica, planos enunciativos, intertextualidade e polifonia, sequências textuais, dentre outros), todos voltados à compreensão dos efeitos de sentido pretendidos no texto.

Com a inserção da AL como parte de um dos eixos de ensino, na

Educação Básica, a expressão passa a ser utilizada tanto em documentos oficiais dirigidos à formação de professores, quanto em discurso do próprio professor. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33) afirmam que, muitas vezes, a expressão é usada como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, de “conhecimentos linguísticos” ou mesmo de “normas”. Contudo, as autoras destacam que, mesmo sendo instituída como eixo linguístico, a prática de AL não tem sido abordada na mesma proporção que os demais eixos de ensino. O que tem ocorrido é que essa prática de estudos das unidades da língua tem oscilado. Ora é concebida como modelo de prescrição de regras do bem falar; ora é configurada como descrição estrutural com base em análises morfológicas e/ou sintáticas, sem vínculo com o plano textual enunciativo.

Nesse plano, a AL parte da concepção de linguagem como interação (GERALDI, 1984), seguindo, logo, os estudos sociointeracionistas de linguagem (VYGOTSKY, 1998; BAKHTIN, 2003) e os desdobramentos promovidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003, 2006).

Assim, a linguagem como interação não corresponde à primeira concepção de linguagem que considera a língua como expressão do pensamento e, muito menos, à segunda, que pondera a língua como instrumento de comunicação.

A linguagem como interação tem como expoente os estudos do círculo de Bakhtin (2003) e concebe a língua como dialógica e interacional, eliminando, assim, o mito de univocidade linguística e de correspondência absoluta. Por outras palavras, a língua é uma atividade prática social, sócio-histórica, cognitiva, discursiva e construída entre sujeitos em processos de interação verbal (GERALDI, 1984).

Trata-se, portanto, de uma concepção sociointeracionista de linguagem, entendida, de acordo com Morato (2004), como atividade constitutiva do conhecimento humano e, ao mesmo tempo, estruturante do nosso conhecimento e extensão simbólica de nossa ação sobre o mundo. Sendo assim, a linguagem passa a ser vista como uma ação humana mediadora entre o sujeito e o mundo, por auxiliá-lo a compreender, interpretar, resumir, transformar a realidade na qual se insere.

Vygotsky (1998), nessa direção, assevera que o desenvolvimento humano é facultado à linguagem e às interações sociais. A linguagem é reconhecida como símbolo estabelecido pela sociedade e pela história, cuja origem se dá nas reais necessidades de interação entre os sujeitos. Por conseguinte, o ensino passa a ser assumido como um fenômeno social e histórico, incidindo nas esferas em que se dão as relações entre as pessoas e preocupa-se com a transformação social por meio das práticas de linguagem. Professor e aluno se reconhecem a partir dos seus fazeres sociais, compreendem esses lugares, trocam conhecimentos, buscam soluções para os problemas encontrados, refletem sobre as ações, planejam caminhos e constroem conhecimentos nesse plano interacional.

Nessa perspectiva, os estudos da língua não mais se sustentam na descrição de palavras e frases isoladas, mas se relacionam ao texto, ao contexto sócio-histórico, ao(s) usuário(s) que as produziram, aos gêneros discursivos/textuais. Assim, não nos detemos no ensino concentrado no viés da língua, mas no complexo e rico papel da linguagem, promovendo um debate sobre o ensino de língua aplicado às práticas de linguagem, privilegiando a análise linguística na sala de aula.

Com o advento dos PCN (BRASIL, 1998), os gêneros, assumidos aqui

como textuais, tomaram um novo lugar no ensino e na aprendizagem da língua materna e passaram a ser considerados objeto de ensino de leitura e de produção textual. Como se sabe, esse documento se apropriou dos gêneros textuais como forma de reconduzir as práticas pedagógicas de linguagem em sala de aula.

Desse modo, a escola se revelou como o espaço formalizado para a realização da interação por meio dos gêneros textuais, construtos socio-históricos que materializam as situações comunicativas decorrentes de práticas sociais.

Para Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis que comportam três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Dependendo da intenção comunicativa, utilizamos um gênero que seja adequado à situação comunicativa experimentada. É o contexto das práticas sociais que indica o gênero que devemos empregar em uma ação comunicativa.

Nessa direção, Bronckart (2003, 2006) salienta que os gêneros guardam uma estreita relação com as inúmeras situações languageiras das quais participamos e que eles constituem um conjunto de modelos do qual nos valem para atuarmos na sociedade.

O autor salienta que o ISD emergiu como projeto cuja tarefa era “propor uma teoria sobre [...] o funcionamento da linguagem [...] e demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2007 apud GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO et al., 2007, p. 19-20).

Conforme Machado (2009, p. 47) destaca, o ISD não se restringe ao campo da Linguística; mais amplo, ele abarca o próprio

desenvolvimento humano. Nesse sentido, para a autora, o

interacionismo sociodiscursivo é uma corrente das Ciências Humanas que se baseia em uma articulação das obras de Spinoza, Marx e Vygotski, buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ciência do humano, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Não se pode dizer, portanto, que seja uma teoria da linguística ou da psicologia, pois, sendo constitutivamente transdisciplinar, o ISD não pode ser confirmado a nenhum desses quadros disciplinares de forma estanque.

Bronckart (2003), ao ponderar sobre Marx e Hegel, afirma que o processo da evolução humana capacitou o homem para a construção de instrumentos de mediação com o meio e para a cooperação no trabalho, possibilitando-lhe organizar diferentes atividades discursivas e desenvolver formas comunicativas com seus pares. Esse processo de evolução humana está intimamente relacionado ao surgimento de um modo de comunicação particularmente humana, que é a linguagem. Segundo esse autor, trata-se da

reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio histórico que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 2003, p 27).

Assim, a linguagem, constitutiva das esferas psicológica e social do ser humano, é um instrumento que capacita o homem para que ele se desenvolva, aja e elabore diferentes atividades sociais. Conforme as palavras de Bronckart (2003, p. 32), “na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais”. No entanto, esse agir linguageiro



não ocorre de forma aleatória, pois, segundo Habermas (apud BRONCKART, 2003, p. 32), “as interações verbais são regidas por representações coletivas sob três sistemas chamados de mundos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo”.

O mundo objetivo é constituído de representações, que o homem interioriza, do espaço físico em que ocorre a ação de linguagem e das determinações impostas por esse meio para cada ação. O mundo social, por sua vez, é constituído de representações que o homem interioriza em relação ao espaço social, regras e normas que o regulam. Já o mundo subjetivo é constituído de representações que o indivíduo tem de si mesmo, da sua capacidade e experiência para agir e da visão que os outros têm dele. De acordo com Bronckart (2003, p. 42), o

agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano. Como sublinha Habermas, ao mesmo tempo que são historicamente construídos, esses mundos representados constituem também, em um determinado estado sincrônico, sistemas de coordenadas formais a partir das quais se exerce um controle da atividade humana.

Desse modo, são as representações coletivas construídas segundo esses três mundos que direcionam, controlam e determinam o agir humano. O homem, ao agir socialmente, recorre às representações do meio físico (mundo objetivo), das regras sociais (mundo social) e da sua própria condição de agir (mundo subjetivo). Em outras palavras, ele age com a pretensão de validar as suas ações em relação a esses três mundos: mostrar-se verdadeiro em relação ao mundo objetivo, mostrar-se seguidor das normas e regras sociais em relação ao mundo social e mostrar-se autêntico em relação ao mundo subjetivo.

Ainda segundo Bronckart (2003), as ações de linguagem se materializam na forma de textos, que assumem aspectos diversos, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes. Para o autor, a noção de texto designa

[...] toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário [...]. Os textos são produtos da atividade humana, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio dos quais são produzidos (BRONCKART, 2003, p. 71).

De modo a agir em diferentes atividades de linguagem, o indivíduo escolhe no intertexto, ou seja, num conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, o gênero que melhor se adapta à ação de linguagem e aos objetivos em vista. Assim, os gêneros já são dados ao homem, que deve se apropriar deles para que possa interagir nas diferentes atividades sociais. É nesse sentido que Schneuwly (2004) considera os gêneros como ferramentas semióticas, pois permitem ao sujeito agir linguisticamente em diferentes atividades.

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), assim como para Schneuwly e Dolz (1998), são três as capacidades desenvolvidas com o domínio das operações que envolvem a ação de linguagem: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Segundo esses autores, essas capacidades podem ser definidas separadamente; no entanto, no momento da ação de linguagem, elas se inter-relacionam.

### **As capacidades de ação**

Envolvem as operações de contextualização, ou seja, a capacidade do agente-produtor para mobilizar representações sobre o contexto-físico e sociossubjetivo em que ocorre a ação de linguagem, sobre o conteúdo temático que será abordado e sobre a escolha de um gênero adequado para uma dada ação. Essas operações sobre o contexto dizem respeito às representações disponibilizadas pelo produtor, quais sejam:

- a) os conteúdos a serem abordados;
- b) o ambiente físico em que ocorre a ação de linguagem (o lugar, o momento, o emissor e o receptor);
- c) o ambiente social em que ocorre a ação de linguagem (o lugar social, os papéis sociais do enunciador e do destinatário);
- d) os efeitos que o emissor (produtor) quer produzir no destinatário.

Em relação à escolha do gênero, o produtor baseia-se em um conjunto de representações, entre elas, representações da situação de ação de linguagem e do conhecimento a respeito das características dos diferentes gêneros. Dessa forma, é capaz de escolher aquele que melhor se adequa à sua atuação e aos seus objetivos comunicativos.

### **As capacidades discursivas**

Envolvem as operações de textualização, ou seja, a capacidade de o agente produtor reconhecer e escolher a infraestrutura global do texto, que envolve o plano textual global, o tipo de discurso e o tipo de sequência.

## **As capacidades linguístico-discursivas**

Têm relação com a arquitetura interna do texto, ou seja, referem-se mais especificamente a operações que o produtor realiza na produção de textos conforme as exigências e características de cada gênero. Essas operações envolvem, segundo Bronckart (2003):

- a) as operações de textualização, que incluem as operações de conexão e operações de coesão referencial e sequencial. Permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto;
- b) as vozes enunciativas, que se realizam por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações;
- c) as operações de construção de enunciados (frases ou períodos), que dependem de se considerar o contexto em que será produzido o texto;
- d) as escolhas lexicais, que constituem um conjunto de operações que têm forte relação com os outros níveis.

Além das capacidades de linguagem mencionadas, necessárias para a produção e compreensão do texto, temos outra capacidade, a metacognitiva.

## **A capacidade metacognitiva**

Segundo Holt (1982), a capacidade metacognitiva implica a capacidade cognitiva que o aprendiz possui para analisar determinada situação, uma vez que tem consciência dos próprios processos mentais e de sua compreensão em relação ao que está sendo ensinado, podendo assim buscar estratégias para solucionar possíveis problemas de

compreensão. Em outras palavras, trata-se de um aprendiz que é capaz de selecionar as informações, relacioná-las com conhecimentos prévios e escolher estratégias para resolver problemas; ele avalia o seu próprio processo de pensamento e ação e busca maneiras de aperfeiçoá-lo.

Ao defender a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e por meio de processos de mediação, sobretudo os linguageiros, o ISD busca compreender como os mecanismos de produção e de interpretação dos pré-construídos históricos (gêneros textuais) contribuem para transformar os sujeitos que agem pela linguagem.

Segundo Bronckart (2006), as produções verbais são resultantes da apreensão das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos, assim como das condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, tanto em relação às representações individuais como às representações coletivas veiculadas pelos gêneros textuais.

Assim, ISD delinea um modelo que define as ações de linguagem em dois níveis. Num primeiro nível, o sociológico, como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (BRONCKART, 1999 apud CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 31), constituem as operações de contextualização, que organizam o trabalho representativo e estabelecem o sistema de valores disponíveis na língua natural utilizada para a produção de um texto. Tais operações são responsáveis pela produção dos valores referenciais dos signos e pelos valores interacionais (representações dos parâmetros sociais).

A definição de uma atividade de linguagem depende da situação comunicativa, que orienta a produção do texto (oral ou escrito) no

tocante às escolhas de unidades semânticas e sintáticas de uma língua, constituindo as marcas da construção pelo enunciador, ou seja, é na interação que se define o gênero textual pertinente a uma dada situação comunicativa.

No segundo nível, o psicológico, a ação da linguagem é vista como “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (BRONCKART, 1999 apud CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 31). Aqui a noção de ação da linguagem integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, na forma como o agente os mobiliza na sua ação verbal, determinando as formas de gestão do texto e a sua linearização.

São nesses níveis de ações que as capacidades de linguagem se desenvolvem. Importante ressaltar que, apesar de classificarmos essas capacidades em diferentes níveis, elas não agem nem funcionam separadamente, uma vez que são interdependentes. O que queremos dizer é que, na utilização do gênero, – quer na leitura e na interpretação, quer na produção escrita – a articulação entre os níveis e as capacidades de linguagem favorecem a mobilização de esquemas para a ação linguageira pretendida na interação, alcançando, no final, reais efeitos de sentido. Enfim, é nessa esteira que organizamos os procedimentos metodológicos para uma AL.

### **Praticando a análise linguística**

Nesta seção, apresentaremos uma proposta de análise linguística do texto escrito por Fernanda Young, intitulado “Bando de Cafonas”. O texto foi publicado na coluna “Opinião”, do Jornal O Globo. A escritora Fernanda Young faleceu no dia 25 de agosto de 2019 e seu texto foi publicado, postumamente, no dia 26 de agosto de 2019.

**Quadro 1:** texto de Fernanda Young

Bando de cafonas<sup>1</sup>

A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada, e a pessoa quer falar de quê? Dos cafonas. Do império da cafonice que nos domina. Não exatamente nas roupas que vestimos ou nas músicas que escutamos — a pessoa quer falar do mau gosto existencial. Do que há de cafona na vulgaridade das palavras, na deselegância pública, na ignorância por opção, na mentira como tática, no atraso das ideias.

O cafona fala alto e se orgulha de ser grosseiro e sem compostura. Acha que pode tudo e esfrega sua tosquice na cara dos outros. Não há ética que caiba a ele. Enganar é ok. Agredir é ok. Gentileza, educação, delicadeza, para um convicto e ruidoso cafona, é tudo coisa de maricas.

O cafona manda cimentar o quintal e ladrilhar o jardim. Quer todo mundo igual, cantando o hino. Gosta de frases de efeito e piadas de bicha. Chuta o cachorro, chicoteia o cavalo e mata passarinho. Despreza a ciência, porque ninguém pode ser mais sabido que ele. É rude na língua e flatulento por todos os seus orifícios. Recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado.

A cafonice detesta a arte, pois não quer ter que entender nada. Odeia o diferente, pois não tem um pingão de originalidade em suas veias. Segura de si, acha que a psicologia não tem necessidade e que desculpa não se pede. Fala o que pensa, principalmente quando não pensa. Fura filas, canta pneus e passa sermões. A cafonice não tem vergonha na cara.

O cafona quer ser autoridade, para poder dar carteiradas. Quer vencer, para ver o outro perder. Quer ser convidado, para cuspir no prato. Quer bajular o poderoso e debochar do necessitado. Quer andar armado. Quer tirar vantagem em tudo. Unidos, os cafonas fazem passeatas de apoio e protestos a favor. Atacam como hienas e se escondem como ratos.

Existe algo mais brega do que um rico roubando? Algo mais chique do que um pobre honesto? É sobre isso que a pessoa quer falar, apesar de tudo que está acontecendo. Porque só o bom gosto pode salvar este país.

Fonte: Jornal o Globo de 25 de agosto de 2019

<sup>1</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-sua-ultima-coluna-fernanda-young-sentencia-cafonice-detesta-arte-23903168>. Consulta realizada em: 30 ago. 2019.

A base proposta para a análise do texto de Young (2019) é o Interacionismo Sociodiscursivo apresentado por Bronckart (2003, 2006), que considera a língua/linguagem como interação, dissipando a ideia de que a língua/linguagem seja espelho da realidade ou de que representa correspondência absoluta desta. Para o autor, a linguagem é constitutiva das esferas psicológicas e sociais do ser humano, sendo, portanto, constitutiva de representações que o homem interioriza do espaço físico, do espaço social e de si mesmo, o que a caracteriza como interacional.

Logo, o agir comunicativo, que envolve essas formas de representação, abarca operações envolvidas nas ações de linguagem. Nesta análise, consideramos as operações envolvidas nas seguintes capacidades: de ação, discursiva e linguístico-discursiva (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 2003), (DOLZ; SCHENEUWLY, 1998), além da metacognitiva (HOLTZ, 1982).

### **Capacidade de ação**

“Bando de Cafonas” é um texto escrito por Fernanda Young, escritora, roteirista, apresentadora e atriz brasileira, falecida dia 25 de agosto de 2019. O artigo foi publicado no dia 26 de agosto de 2019, na coluna *Opinião* do Jornal *O Globo*, veículo de circulação impressa e digital, de orientação política conservadora, pertencente à família Marinho.

O texto de Young apresenta conteúdo temático que se insere no cenário político brasileiro como uma grande crítica à direita ultraconservadora e irresponsável que se consolidou no poder a partir das últimas eleições. A autora, antes de morrer, deixa seu recado por meio de uma ação de linguagem materializada em uma mensagem linguisticamente organizada com a intenção de produzir um efeito



de sentido sobre seus leitores: um artigo cuja temática aborda a crítica à violência, à homofobia, ao desprezo pela arte e pela ciência, à corrupção, à agressão pública, à ignorância etc.

A nosso ver, a escritora produz o texto considerando o público que se indigna com as atrocidades contra a Amazônia, representadas não apenas pelas queimadas incontroláveis, mas também pelo entreguismo de uma das maiores biodiversidades do planeta e do maior bioma do Brasil; Dirige-se a quem é contra a censura que se instaura contra artistas, contra jornalistas, contra aqueles que lutam pelos direitos humanos; a leitoras e leitores que se revoltam diante de atos violentos contra mulheres, negros, LGBTQI. Ao mesmo tempo, Young dirige-se também a quem dobra os joelhos ao capital estrangeiro; a quem despreza a ciência em nome da autoverdade; a quem comete grosserias, deselegância; a quem leva vantagem em tudo; a quem defende o uso de armas indiscriminadamente. Portanto, a autora escreve a todas e a todos que participam do debate político polarizado neste início de século, pois fala tanto ao campo progressista que defende os direitos humanos prescritos na Constituição Federal de 1988 quanto a quem defende o modelo neoliberal instituído pela direita ultraconservadora dos EUA.

Young elege o gênero artigo de opinião por considerá-lo capaz de atingir seu público leitor. Para tal, ela se coloca no lugar do outro, no lugar de leitor, de modo a apresentar a temática controversa nesses tempos de extrema polarização política. Silva (2008) assevera que o artigo de opinião é um gênero de curta extensão, com julgamentos que se aproximam da provisoriedade, por ser produzido no momento em que os fatos ainda têm a sua configuração em curso. Nesse sentido, o artigo produzido por Young assume essa característica de provisoriedade ao trazer para o cerne do debate a cafonice como questão polêmica.

## Capacidade discursiva

Para materializar a infraestrutura global do texto, a autora delimita o tema, escolhe o tipo de discurso, a sequência textual e o gênero. O tema diz respeito ao “império da cafonice que nos domina”. Esse império tem a ver com a adesão de uma visão estagnada de mundo que inclui diferentes formas de violência dos que agem contra os direitos humanos e que assumem, assim, o racismo, o preconceito e o ódio como estratégias. Para abordar o tema em questão, a autora escolhe o que ela considera como melhor recurso organizador do texto, de modo a cumprir sua proposta de dizer. O tipo de discurso adotado é o discurso interativo, uma vez que decide defender seu ponto de vista a respeito do que considera “cafonice”. Elege a sequência textual argumentativa e o gênero textual artigo de opinião de modo a orientar o leitor para uma provável conclusão: “a de que só o bom gosto pode salvar esse país”. Antes de apresentar a tese inicial, justifica o assunto a ser tratado avisando o leitor de que, embora a Amazônia esteja em chamas, a censura esteja voltando e a economia esteja estagnada, ela quer falar sobre os cafonas. Logo após, ela anuncia a tese a ser defendida, que diz respeito “ao império da cafonice [que] nos domina”. Explica ao leitor que não tratará da visão comum de cafona associada ao tipo de gosto para roupa, para música ou para algo do gênero. O cafona sobre o qual ela fala é outro. Este, segundo Young, tem “mau gosto existencial”; apresenta cafonice na “vulgaridade das palavras, na deselegância pública, na ignorância por opção, na mentira como tática, no atraso das ideias”. Ao enunciar isso, elenca uma série de posturas adotadas pelo “cafona” que servem de argumentos para a tese inicialmente apresentada. Em linhas gerais, esses argumentos se desdobram na ideia de que a cafonice está “na vulgaridade das palavras”, “na deselegância pública”, “na ignorância por opção”, “na mentira como tática”, “no atraso das ideias”. O

“cafona” “quer todo mundo igual”, “gosta de frases de efeito e piadas de bicha”, “chuta o cachorro, chicoteia o cavalo e mata passarinho”, “despreza a ciência”, “recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado”, “odeia o diferente”, “fala o que pensa”, “fura filas, canta pneus e passa sermões” etc.

Após apresentar todas as características que só cabem ao tipo de cafona apresentado em sua tese, Young conclui o texto com duas perguntas por meio das quais exalta o pobre honesto e despreza o rico ladrão. Indaga: “Existe algo mais brega do que um rico roubando? Algo mais chique do que um pobre honesto?”. A oposição brega X chique, segundo a escritora, nada tem a ver com o gosto para roupa ou para música, mas se relaciona ao processo de humanização que está na gentileza das palavras e na elegância pública, na valorização da arte e da ciência, no respeito à natureza, às religiões, à identidade de gênero, às questões étnico-raciais. Para finalizar, retoma a tese inicial apresentando a ideia de que, ao contrário do império da cafonice, “só o bom gosto pode salvar este país”.

### **Capacidade linguístico-discursiva**

Young encadeia suas ideias no texto de maneira lógica. Referimo-nos aos processos de coesão, quer referencial (quando um termo ou expressão é substituído para se referir a um outro pertencente ao universo textual), quer sequencial (quando componentes do texto estabelecem relações semânticas entre orações, períodos ou parágrafos à medida que o texto progride).

Nos mecanismos da coesão referencial, encontramos a recuperação de termos já ditos – a anáfora; o termo pressuposto (referente) colocado após o termo coesivo – a catáfora; a retirada de algum termo para se evitar a repetição – a elipse; a repetição do mesmo item

lexical – a reiteração, como ilustram os exemplos a seguir:

Há o uso de anáforas em “Não há ética que caiba a ele” e em “mais sabido que ele”, pois “ele” retoma “cafona”.

Localizamos uma catáfora em “Gentileza, educação, delicadeza, para um convicto e ruidoso cafona, é tudo coisa de maricas”, já que “Gentileza, educação, delicadeza” antecipa que “é tudo coisa de maricas”.

Evitando a repetição de palavras, muitas são as elipses construídas pela escritora. Vejamos: em “Acha que pode tudo...”, “Quer todo mundo igual...”, “Gosta de frases de efeito...”, “Chuta o cachorro...”, “Despreza a ciência...”, “É rude na língua...”, “Recorre à religião...”, apaga a palavra “cafona”; em “Odeia o diferente..”, “...acha que a psicologia não tem necessidade...”, “Fala o que pensa...”, “Fura filas...”, omite a palavra “cafonice”; em “Quer vencer...”, “Quer ser convidado...”, “Quer bajular o poderoso...”, “Quer andar armado.”, “Quer tirar vantagem em tudo.”, não repete “cafona”; em “Atacam como hienas e se escondem como ratos.”, não traz a palavra “cafona”; em “Algo mais chique do que um pobre honesto?”, a autora cria a elipse de “existe”.

Ao contrário, no sentido de repetição lexical, a escritora usa várias vezes a palavra “cafona”, inclusive reiterando essa intenção na abertura de três parágrafos com a mesma estrutura “O cafona”, precisamente, no segundo, terceiro e quarto parágrafos. A palavra “cafona” aparece seis vezes no texto.

Passando para os mecanismos da coesão sequencial, a justaposição da ordem dos assuntos se dá, muitas vezes, no movimento promovido pela construção de novas frases nos parágrafos e não internamente

nelas. Exemplificando: em “O cafona manda cimentar o quintal e ladrilhar o jardim. Quer todo mundo igual, cantando o hino. Gosta de frases de efeito e piadas de bicha. Chuta o cachorro, chicoteia o cavalo e mata passarinho. Despreza a ciência, porque ninguém pode ser mais sabido que ele. É rude na língua e flatulento por todos os seus orifícios. Recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado.”, os assuntos são mudados por novas e sequenciadas frases. O ponto final marca essa justaposição de ideias.

Evidentemente, Young recorre, também, a formas de conexões estabelecidas por palavras que funcionam como elo entre as ideias, como as preposições e as conjunções, num plano microestrutural.

Num plano enunciativo, observamos que Young assume a responsabilidade de “falar” sobre uma instituição social do Brasil reconhecida por ela como o “Bando de cafonas”. Desvelamos, aqui, a voz da autoria e as vozes sociais. Nessa ação da linguagem, observamos que a voz de autoria que atravessa o texto é explícita, porém, as vozes sociais as quais se refere são traduzidas pelo que é “cafona” e pela “cafonicidade”. O leitor, portanto, é levado a inferir que ela se reporta ao governo atual do Brasil e a seus apoiadores.

A escritora, para esse efeito, modaliza a linguagem por meio de comentários e julgamentos a respeito do conteúdo temático do texto. Quando, por exemplo, Young encapsula a ideia de que ela trata do “Bando de cafonas” e passa a discorrer sobre o quanto o domínio dessa “cafonicidade” destrói o país, configura em seu texto a preocupação de orientar o leitor à interpretação de que “só o bom gosto pode salvar este país”.

Os verbos estão conjugados no presente, denotando que a escritora recria o cenário de hoje. O pouco uso de advérbios reverbera que o

que se fala não é circunstancial. “Cafona” não é circunstancial. Onde o “cafona” se faz que é circunstancial, como nos mostram os seguintes adjuntos adverbiais: “na vulgaridade das palavras, na deselegância pública, na ignorância por opção, na mentira como tática, no atraso das ideias.”

Não há frases impessoais. A voz da autora está bem marcada e modalizada. Ora traz verdade às proposições enunciadas, “A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada”; ora julga socialmente os fatos, “roupas que vestimos ou nas músicas que escutamos — a pessoa quer falar do mau gosto existencial”; ora apresenta um posicionamento mais pessoal, “só o bom gosto pode salvar este país.”; ora introduz um julgamento sobre as ações dos outros, “Existe algo mais brega do que um rico roubando? Algo mais chique do que um pobre honesto?”.

Em complemento, a seleção do léxico é responsável pelo desenho do que é ser “cafona” e da chamada “cafonice” no Brasil de hoje. Ao “cafona”, Young liga poucas adjetivações - “grosseiro”, “sem compostura”, “rude”. À “cafonice”, não associa nenhum adjetivo. Ao contrário, a escritora prefere construir o que é ser “cafona” e a “cafonice” por meio de verbos de ação e substantivos em funcionamento em orações. Encapsulando toda essa ideia no título, Young recorre à palavra “Bando” para se referir aos “cafonas” que estão e que apoiam o governo atual.

Destacamos que a escritora relaciona essa arquitetura interna para a realização do texto com as operações implicadas à sua produção, compreensão e interpretação. Assim, os mecanismos linguístico-discursivos garantem a coesão, definem a responsabilidade do que é enunciado, organizam um fio textual e dão a ele uma aparência de homogeneidade, de modo a configurar o gênero.

## Capacidade metacognitiva

Young, em sua textualidade, constitui-se a partir da consciência que tem sobre o contexto de um Brasil “cafona”, assumindo-se como uma “pessoa” que, em meio ao “império da cafonice”, “quer falar”, com elegância, ao “Bando de cafonas” – o título do texto. Em um processo metacognitivo, levando em consideração esse conhecimento que tem de si mesma, recorre a estratégias de ação e reflexão para atingir seu objetivo no texto.

Num plano de ação, a escritora, a todo tempo, descreve quanto o “mau gosto existencial” está presente no país. Sabedora de uma divisão de lados que vivemos em nossa sociedade brasileira atual, Young regula sua produção textual na descrição de um espaço entre o “cafona” e o “chique”, lançando mão de temas atuais como “A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada”.

Do primeiro ao último parágrafo do texto, recupera ideias de ser “cafona” às ações do nosso governo e, apenas no último parágrafo, a ideia de ser “chique” ao “pobre honesto”. Intencionando falar para os “cafonas”, passa quase o texto todo construindo a ideia do que é ser “cafona” e o que é a “cafonice”.

Nessa perspectiva, no primeiro parágrafo, inaugura o juízo de que o “cafona” está “na vulgaridade das palavras, na deselegância pública, na ignorância por opção, na mentira como tática, no atraso das ideias”. Nos dois próximos parágrafos, narra e descreve o “cafona”. No quarto parágrafo, usa a nominalização “cafonice”. No seguinte, recupera o “cafona”. No último, não mais se refere ao “cafona” e à “cafonice”, mas, sim, à ideia de que está falando sobre o que é ser “brega” e “chique” no Brasil.

Logo, Young revela conhecer inúmeras informações disponíveis nesse contexto e recorre à organização delas como estratégia efetiva para a elaboração de sentidos pelo leitor. Trata-se de seleções e combinações de ideias, como capacidade metacognitiva, reguladas e monitoradas no processo entre o dizer e o objetivo pretendido pela escritora.

Dentro dessa experiência metacognitiva, encontramos o plano de reflexão estabelecido por duas sequências de questionamentos bem marcadas com o ponto de interrogação: uma no primeiro e outra no último parágrafo. A primeira interrogação, “A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada, e a pessoa quer falar de quê?”, direciona a planificação do texto, ou seja, o que a autora escreve é a resposta daquilo que ela mesma questionou, delimitando o tema do texto. A autorregulação de Young na elaboração da sua resposta desvela uma atividade metacognitiva. No final, conclui com respostas a duas perguntas, “Existe algo mais brega do que um rico roubando? Algo mais chique do que um pobre honesto?”, denotando que ativa conhecimentos na escrita e que provoca a inferência de conhecimentos do leitor, bem como checka o resultado alcançado pelo seu “falar”.

É por meio dessa capacidade metacognitiva que Young, com consciência, engaja-se ativamente, planeja e regula suas ações, busca alcançar sua intenção no texto.

Young, para materializar seu projeto de dizer, delimita sua proposta, com base nas dimensões de mundo física, social e psicológica. Faz uso de um determinado texto e articula esta atividade de acordo com as necessidades, com os interesses e com as condições para seu funcionamento (BRONCKART, 2003). Nessa produção, ancora-se em sua insatisfação com as ações do campo político (mundo objetivo),



demonstra o modo pelo qual essas ações interferem na coletividade (mundo social) e, diante de sua condição de agir no mundo (mundo subjetivo), materializa, por meio da produção escrita, sua opinião acerca da realidade.

A autora mobiliza operações que vão da representação do contexto-físico e sociossubjetivo, reconhece e escolhe a infraestrutura global do texto, planeja a arquitetura interna deste, com base nas características do gênero escolhido. Nesse processo, regula sua capacidade cognitiva à de seu interlocutor e busca estratégias textuais e discursivas para a produção de determinados efeitos de sentido de seu texto.

### **Considerações finais**

A prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica configura-se como um campo minado. As décadas de 1980 e 1990 são cruciais para a compreensão desse movimento. Avanços no campo dos estudos linguísticos e reverberações produzidas pelos documentos oficiais levam à sala de aula a preocupação com essa prática. Isso ocorre devido à incompreensão de muitos professores sobre como realizar essa atividade, uma vez que existe uma multiplicidade de correntes que, historicamente, definem como deve ser a prática da AL. Nas salas de aula brasileiras, essa prática ora se configura como atividade de gramática de descrição de elementos morfológicos e sintáticos, ora como um conjunto de normas que regem o bem-falar, ora como análise de estrutura textual e discursiva.

Nesse processo, não podemos deixar de mencionar o livro didático. Arriscamos dizer que este, além de indutor curricular, é instrumento responsável pela formação continuada da maioria dos docentes de

Língua Portuguesa no Brasil. Por meio dele, a AL é abordada de acordo com a filiação teórica de seu autor, não permitindo, na maioria das vezes, que o docente reflita sobre essas questões. Nesse processo, muitas vezes, o docente apenas reproduz aquilo que está prescrito no livro.

A nosso ver, a prática da AL que adota a língua/linguagem como interação, ao mesmo tempo em que permite ao estudante assumir a condição de analista da língua, contribui para o desenvolvimento das práticas de linguagem de leitura/escuta e produção oral e escrita, como atividades discursivas a serem realizadas em determinado contexto, com determinada finalidade, por meio de um gênero textual.

Ademais, este texto se esforçou na direção de uma proposta de AL, ancorada no modelo da ISD de Bronckart (2003, 2006), podendo se desdobrar na temática da formação de professor da Educação Básica para a transposição didática no ensino de língua portuguesa. Ressaltamos que não se trata de mais um modismo educacional, mas de uma tentativa de contribuir com a prática docente quando a AL estiver no centro do ensino de Língua Portuguesa.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**

**Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF. Volume Língua Portuguesa, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 2003.

CASTILHO, A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2019.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée,** n.92, 1993, p. 23-37.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo, SP: Ática, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

HOLT, J. **How children fail.** New York: Delta. 1982.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo, SP: Contexto, 1990.

KOCH. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

NEVES, M. H. de M. A sintaxe de Apolonio Discolo. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, [S.l.], p. 69-74, dez. 1993. ISSN 2176-6436. Disponível em: <<https://revista.classica.org.br/classica/article/view/757>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3 – São Paulo: Cortez, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF Éditeur (Didactique du Français), 1998.

SILVA, Antônio Ribeiro. **Gênero artigo de opinião na perspectiva socio-retórica**. São Paulo, 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

YOUNG, Fernanda. Bando de cafonas. O Globo: Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2019, Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-sua-ultima-coluna-fernanda-young-sentencia-cafonice-detesta-arte-23903168>. Acesso em: 30 ago. 2019.



## Letramento acadêmico em língua materna e/ou estrangeira

Gustavo Leal Teixeira\*

### Introdução

A capacidade de entender e/ou ministrar palestras em língua nativa ou estrangeira, participar de reuniões, escrever e ler textos e realizar apresentações é obrigatória na vida acadêmica. O letramento acadêmico coloca-se como análise e prática da forma como a linguagem acadêmica é usada em contextos definidos, pois vincula a linguagem à ação, destaca o contexto e critica relações desiguais de poder que ajudam a estruturá-las. Segundo Barton e Hamilton (1998), alfabetização é algo que se faz e seu *locus* está nas interações. Isso afeta a maneira como acadêmicos agem na universidade, pois devem alternar práticas entre diferentes ambientes para controlar uma variedade de gêneros apropriados a espaços, suportes e sujeitos. Isso significa que o sucesso acadêmico ocorre quando se adota os valores, crenças e identidades que representam disciplinas e espaços de poder. Portanto, para o sucesso no ambiente acadêmico, é necessário a adaptação ao contexto da situação e cultura, pois o discurso acadêmico é influenciado por estruturas sociais e ideologias disciplinares.

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Letras pela PUC-Minas.

Nesse texto temos como objetivo revisar trabalhos que criam conexões entre o fazer acadêmico no âmbito da linguagem e o desenvolvimento da ação reflexiva de estudantes e professores rumo ao letramento acadêmico em língua nativa ou estrangeira. O termo “letramento acadêmico” aqui é análogo ao que em inglês é chamado de *academic literacy*, ou à capacidade de um sujeito se engajar adequadamente em relação aos diversos fazeres linguísticos típicos da academia. Na primeira seção desse trabalho discutimos brevemente como achados de pesquisas na área da Linguística de *Corpus* abrem perspectivas para o ensino e aprendizagem desse domínio discursivo. Na segunda seção tentamos mostrar como pesquisas sobre a leitura podem auxiliar no ensino e principalmente no desenvolvimento de estratégias metacognivas para a leitura de textos científicos. Na terceira seção destacamos como o reconhecimento de características de gêneros acadêmicos de diferentes áreas do saber podem auxiliar na produção de textos escritos. Na quarta e última seção discutimos como a estrutura de gêneros orais acadêmicos é relevante na alfabetização acadêmica.

Essa revisão de literatura não tem a pretensão de exaurir a questão do ensino e aprendizagem de linguagem acadêmica, tampouco a de revisar os trabalhos mais recentes sobre o tema ou realizar um apanhado histórico. O que propomos aqui é uma visão panorâmica sobre achados que consideramos relevantes para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade do texto acadêmico. Esse tipo de trabalho teve um aumento de interesse considerável nos anos de 1990, período em que tanto a internet quanto o processamento de dados tornaram-se mais abrangentes e acessíveis à comunidade científica. Assim, selecionamos trabalhos escritos nos últimos anos que consideramos impactantes para o tema.

## **Estudos sobre corpora linguístico e letramento acadêmico**

Um *corpus* é um compêndio de textos de ocorrência natural usado para o estudo linguístico. Embora estudos de *corpus* linguístico não apresentem novas teorias sobre a linguagem, eles oferecem novas percepções sobre características conhecidas, mas algumas vezes negligenciadas do uso da língua. Isso ocorre porque análises de *corpus* tendem a ser mais eficazes para a descrição do uso da língua do que nossos instintos. Portanto, embora tenhamos um conhecimento relativo das características típicas de certos gêneros, somos muitas vezes incapazes de dizer por que um conjunto de frases ou expressões é preferível a outro em um ambiente específico (HYLAND, 2008). Nessa perspectiva, Cheng, Greaves & Warren (2008) apontam que, de maneira geral, nos livros de ensino de inglês acadêmico, há uma grande discrepância entre aquilo que é ensinado em sala de aula como modelo e as evidências dos estudos de corpora linguístico de como a língua é realmente usada. Os autores sugerem, assim, que há uma urgência na melhoria de materiais didáticos em termos de formas e funções, além do fato de que eles devem ser baseados em achados de pesquisadores de *corpora*.

Teoricamente, um *corpus* linguístico representa o conhecimento e uso de uma língua em um campo específico. Segundo Sinclair (2004), o ensino de idiomas a partir de *corpora* representa uma revolução na área pedagógica e aplicações derivadas são encontradas em diversas áreas, como a lexicografia, a tradução e a estilística. A pesquisa de *corpora* de aprendizes, por exemplo, pode trazer novas perspectivas pedagógicas para alguns campos do ensino, pois a partir deles se faz possível o reconhecimento de padrões de uso e, conseqüentemente a construção de estratégias de ensino. Os estudos de *corpora* de linguagem acadêmica, mais especificamente, lidam com amplas necessidades acadêmicas, que vão desde a redação de artigos científicos

até a apresentação de seminários e estratégias de anotações durante conferências.

DeCarrico e Nattinger (1988), em pesquisa seminal sobre o ensino de inglês acadêmico por meio de *corpus* falados em salas de aula, descreveram séries de frases que funcionam como organizadores do discurso, dividindo-as em macro-organizadores globais e macro-organizadores locais. Os organizadores globais e locais são, de acordo com eles, segmentados em três categorias cada. Alguns exemplos desses organizadores de estilo retórico são apresentados abaixo:

### **Macro-organizadores globais**

Marcadores de tópico - falarei sobre ... primeiro vamos lidar com ... deixe-me sugerir algumas maneiras ...

deslocadores de tópico - deixe-me falar um pouco sobre... isso leva a.... a (outra) coisa é que X é Y.

resumidores - O que quero dizer é que ... Isso indica o caminho para ... e esse é o ...

### **Macroorganizadores locais**

Exemplificadores - uma das maneiras pelas quais isso pode ser visto é... por exemplo, x, podemos ver isso se olharmos para X.

Relatores - Lembre-se de que... Reconhece que X, embora Y também seja Z, você pensaria que X, mas de fato Y

Avaliadores - garanto que... X vale a pena notar. E esta é a chave para .... (DECARRICO; NATTINGER, 1988, p. 95, grifos nossos).

O reconhecimento de organizadores textuais por acadêmicos que ingressam nas universidades e sua adequação ao estilo da área de pesquisa é de grande importância para seu desenvolvimento, ingresso e aceitação na academia. A maneira como o autor se coloca em função de referências de outros autores é parte fundamental da escrita de textos científicos e deve, portanto, fazer parte do ensino nessa área.



Ken Hyland (2008) afirma que o reconhecimento de um gênero se baseia na constatação de convenções gramaticais de vocabulário, conteúdo e outros fatores que nos permitem expressar valores e identidades. Tendo em vista as identidades, ele selecionou padrões de escolhas lexicais em um *corpus* de 1.5 milhões de palavras construído a partir de 240 artigos de oito disciplinas e de entrevistas com 30 acadêmicos. Sua pesquisa essencialmente analisou como escritores de diferentes disciplinas representam a si mesmos, seu trabalho e seus leitores de maneiras muito diferentes em textos acadêmicos. Esse trabalho indica que cerca de 75% dos elementos discursivos que marcam a autoria em um texto como automenção, avaliação pessoal e interação explícita com os leitores vêm de estudos de humanidades e ciências sociais. Ele também afirmou, com base em evidências de *corpus*, que nas ciências “duras” a escrita enfatiza mais o conhecimento baseado em provas experimentais. As humanidades, ao contrário, se baseiam em estudos de caso e argumentações. Hyland (2008), a partir dos dados coletados, argumenta que quanto menos “dura” é a ciência, maior é o nível de engajamento pessoal do autor com o texto, como demonstra por meio dos exemplos:

- Até onde eu sei, isso não foi contestado. (Filosofia)
- Sugerimos, provisoriamente, que o estilo minimalista do The Sun cria uma impressão da linguagem da classe trabalhadora ... (Linguística Aplicada).
- Os desvios nas altas frequências podem ter sido causados pelas medições de ruído ... (Engenharia Eletrônica) (HYLAND, 2008)

Hyland (2008) também mostra que as ciências “duras” são mais focadas em generalizações do que em indivíduos, assim elas se concentram mais em métodos, procedimentos e equipamentos do que nos argumentos. Dando atenção especial ao uso dos verbos mais

frequentes na voz passiva, Hyland (2008, p. 553) concluiu que o uso varia de acordo com o campo de estudos, conforme mostrado abaixo:

Filosofia: 1. diz, 2. Sugere, 3. discute, 4. reivindica  
Sociologia: 1. argumenta, 2. sugere, 3. descreve, 4. discute  
Linguística aplicada: 1. sugere, 2. discute, 3. mostra, 4. explica  
Biologia: 1. descreve, 2. encontra, 3. relata, 4. mostra  
Engenharia Elétrica: 1. demonstra, 2. propõe, 3. usa, 4. reporta  
Física: 1. demonstra, 2. desenvolve, 3. relata, 4. estuda

Hyland (2008) afirma que preferências lexicais parecem refletir amplos propósitos disciplinares. Assim, os campos “suaves” usam amplamente verbos que se referem a atividades de escrita, enquanto engenheiros preferem verbos que apontam para a própria pesquisa.

Um dos campos mais prolíficos e tradicionais dos estudos de *corpora* tem sido a descrição de sequências de palavras típicas de um gênero, ou *lexical bundles* (DECARRICO & NATTINGER, 1988; BIBER, 1999; BIBER & BARBIERI, 2007). Tais estudos apontam que aprendizes memorizam um número maior de *lexical bundles* de um gênero à medida que ele se familiariza com eles, o que permite maior armazenamento cognitivo e recuperação eficiente dessas informações em momentos posteriores. Por conseguinte, a descrição de *lexical bundles* permite a criação de ferramentas pedagógicas que podem propiciar uma familiarização mais eficiente do aprendiz com os elementos prototípicos da linguagem usada em um gênero.

Esses estudos mostram que a compreensão de como a linguagem acadêmica é usada para produzir sentido contribuem tanto para a produção de materiais didáticos quanto para a independência de aprendizes. O reconhecimento do fazer científico de determinada área é, portanto, fundamental para que estudantes sejam capazes de

inserção. O sucesso ou insucesso nas ciências é diretamente relacionado à capacidade de adaptação e percepção do acadêmico em relação a sua área de atuação, e os achados nas pesquisas de *corpora* linguístico revelam que as idiosincrasias de cada área podem ser analisadas e até mesmo ensinadas a partir de evidências.

### **A leitura para fins acadêmicos**

Uma dificuldade crucial para os acadêmicos que ingressam na universidade se instruírem é a leitura de textos acadêmicos. A linguagem acadêmica é concisa, precisa e frequentemente é selecionado vocabulário sofisticado e construções gramaticais complexas que podem dificultar a compreensão textual. Leitores iniciantes nesse gênero muitas vezes precisam de assistência para compreender o vocabulário (SNOW, 2010). Além disso, para uma boa apreensão textual, é necessária competência no reconhecimento de certas estruturas sintáticas, assim como controle de processamento de dados ou, em outras palavras, “consciência metacognitiva” (URQUHART & WEIR, 1998).

A leitura é um processo consciente e inconsciente, nela o leitor aplica estratégias para reconstruir o significado do conteúdo pretendido pelo autor por meio de comparações entre as informações do texto, conhecimento e experiência prévia (MIKULECKY, 2008). Para obter reconhecimento automático de palavras e dos seus significados, o processamento lexical deve ser praticado a um ponto em que as informações lexicais contidas requeiram o mínimo de atenção cognitiva, ou seja, sejam facilmente reconhecidas (GRABE, 2010).

Aprofundando estudos sobre o reconhecimento de palavras, aconteceram grandes avanços com experimentos de rastreamento ocular (*eye tracking*), ou, o estudo de como o movimento dos olhos

contribuem para o processamento de informações das palavras. Ao contrário do que se acreditava na cultura popular, a leitura não acontece de maneira fluida, pois os olhos do leitor “passam” por textos com movimentos sacádicos e fixações que ocorrem a meio caminho entre o início e o meio de uma palavra, além de regressões (DUSSIAS, 2010). Entre os movimentos sacádicos, os leitores tendem a fazer pausas entre palavras. Foi também relatado que leitores com baixa proficiência tendem a reler partes dos textos mais frequentemente do que os proficientes. O resultado do retorno dos olhos ao início de uma palavra, período ou parágrafo incide no fato de que o leitor pode se “perder no texto”, devido à falta de competência vocabular. Em pesquisa de rastreamento ocular, Rayner (1998) identificou que os leitores acessam várias letras antes da palavra ser fixada. Para ele, isso permite que eles se preparem para receber as informações ali contidas. Portanto, segundo o autor, a leitura deve ocorrer em ritmo acelerado para que as informações não sejam perdidas. Rayner (1998) também aponta que quanto mais morfológicamente complexa é uma palavra, mais tempo levará para o leitor compreendê-la, de modo que textos com grande número de palavras derivadas são mais lentos de ser lidos e, conseqüentemente, requerem maior atenção do leitor, o que pode induzir à dispersão. Ainda segundo Rayner (1998), a leitura de textos feita em língua estrangeira é mais dependente do processamento léxico-semântico do que do processamento sintático. Isso significa que, quando há compreensão das palavras o processamento sintático é, de certa forma, presumido. Esse achado revela que nas fases iniciais de aprendizagem de língua estrangeira mais foco deve ser dado a estratégias de aquisição de vocabulário do que à estrutura.

Outro achado importante sobre a leitura é que a familiaridade cultural desempenha um papel importante na compreensão de textos, uma

vez que quanto mais familiar o texto, mais fluente será a leitura (BRANTMEYER, 2003). Isso tem um grande impacto no ensino de estratégias de leitura para fins acadêmicos, pois espera-se que os aprendizes tenham um desempenho melhor em seus próprios campos de estudo do que em outros.

A leitura para Brinton, Goodman & Ranks (1994) possui fases que sugerem como os leitores progridem em um texto. A fase 1, chamada de pré-leitura, prepara os alunos para a fase 2, que por sua vez os prepara para a fase 3, que é posterior à leitura. Brinton, Goodman & Ranks (1994) afirmam que antes de começar a fase de leitura, os aprendizes devem ser incentivados a usar seus conhecimentos e curiosidade sobre o que desejam saber sobre o assunto e iniciar raciocínios preliminares. Nessa fase “conectiva”, os alunos ativam esquemas culturais e estratégicos. Quando a leitura termina, é hora de ir para a fase 3 da apreensão do texto, que guia os leitores rumo à reflexão. O leitor, nesse estágio, se baseia nas informações recolhidas nas fases anteriores e espera-se que ele assuma sua voz e possa se expressar com mais clareza sobre o assunto.

Por fim, Hyland (2006) chama a atenção para o discurso multimodal, que trata de todos os meios que temos para criar e decodificar sentidos. Focalizando a “alfabetização visual”, o autor considera que as imagens têm uma gramática inerente. Segundo ele, textos eletrônicos contemporâneos, como páginas da web, são fortemente imagéticos em sua organização e requerem do leitor diferentes trabalhos semióticos, oferecendo diferentes caminhos em relação às palavras. Tais mudanças no modo de produção de textos significa que os leitores carecem de ser ensinados a “ler” imagens visuais tanto quanto textos verbais. O fato de que figuras e fotografias podem ocupar até a metade de um artigo de pesquisa científica atesta a

importância do atributo visual nos textos acadêmicos. Kress & Van Leeuwen (1996) discutem como os componentes visuais comunicam significados através do ponto de vista (perspectiva), novas estruturas (informações recentes vs. remotas), transitividade visual (quem está fazendo o que a quem), deixis (antes e agora) e modalidade (é verdadeiro ou falso?). Essas ferramentas analíticas permitem que os professores reflitam com seus aprendizes como os recursos visuais foram organizados para obter o máximo efeito e como a organização de diagramas e outros materiais visuais pode diferir entre as culturas.

### **Gêneros acadêmicos escritos**

Um crescente número de autores tem investigado características de gêneros acadêmicos escritos. No entanto, quando se trata dos aspectos pedagógicos da escrita as fontes são limitadas e mais baseadas em sugestões do que em fatos. Essa discrepância pode ser atribuída ao fato de que a pesquisa nessa área se concentrou mais na descrição de padrões textuais, especialmente com o surgimento da análise textual de *corpus*, do que no próprio ensino e aprendizagem de escrita. Não obstante, estudos realizados sobre aspectos semânticos, gramaticais e retóricos podem ser fontes de materiais de ensino, como vimos discutindo.

Leitores têm pouca dificuldade em reconhecer semelhanças nos textos escritos que usam com frequência, assim como são capazes de aproveitar sua experiência para entendê-los e produzi-los com relativa facilidade (HYLAND, 2006). A análise de gênero fornece ferramentas para a interpretação de textos acadêmicos, pois se concentra nas necessidades comunicativas desses grupos e na identidade discursiva de domínios específicos. O foco nas necessidades comunicativas envolve examinar “o que é feito com a língua” ou ações de ordem linguística, começando com os nomes que são atribuídos a práticas,

como “artigo de pesquisa”, “resumo de conferências”, “proposta de bolsas”, “ensaio”, “carta de submissão”, “resenha”, “dissertação”, “livro didático”, “carta do editor”. Cada um desses gêneros tem suas próprias características estruturais. Analisando, por exemplo, a estrutura da parte dos agradecimentos em dissertações, Hyland (2002) conseguiu determinar restrições ou “movimentos” retóricos, definidos como: 1. Reflexão, 2. Agradecimento e 3. Anúncio, cada uma com uma função comunicativa específica. Olhando mais de perto a função retórica “anúncio”, Hyland (2002) determinou que as funções comunicativas a ela relacionadas são geralmente: 1. uma declaração pública de responsabilidade e inspiração; 2. Reconhecimento da responsabilidade pessoal por falhas ou erros e 3. A dedicação formal a um ou mais indivíduos. Segundo o autor, o reconhecimento dessa e de outras estruturas deve ser fomentado de maneira que aprendizes se sintam livres para o uso individual desde que sigam as devidas restrições retóricas do gênero. Além disso, gêneros como relatórios de laboratório, estudos de caso e ensaios, são estruturados de diferentes maneiras entre distintas disciplinas, como informam Coffin et al. (2003). Um problema clássico dos estudos de gênero, portanto, é a relação entre estabilidade e mudança, uma vez que esses se transformam ao longo do tempo e entre disciplinas.

Marco (2000) afirma que cada gênero favorece algumas estruturas e elementos linguísticos em detrimento de outros. Baseando-se nesse argumento, ela propôs uma análise para descobrir como a colocação de “o... de”, “um... de” e “é... para” acontece em trabalhos científicos da área médica. Em seus estudos, ela descobriu que as palavras “risco, efeito, presença, tempo, uso, taxa, base, incidência, porcentagem e prevalência” são os dez principais termos relacionados à estrutura “o ... de” na medicina. Ainda sobre a relação “o... de” nos documentos médicos, ela conseguiu classificar as colocações relacionadas a conjuntos de grupos como “itens que expressam

medida e quantificação”, “nominalizações que expressam procedimentos médicos ou etapas do tratamento” e “nominalizações que expressam qualidades ou propriedades”. Tais achados têm possíveis aplicações para o ensino de línguas para fins acadêmicos nas áreas médicas, pois a escrita científica envolve o uso de estruturas gramaticais que podem ser reconhecidas e conseqüentemente ensinadas.

Também analisando relação entre formulaicidade e desenvolvimento da linguagem acadêmica, Parkinson & Musgrave (2014), no artigo “Desenvolvimento da complexidade das frases substantivas na escrita do inglês para fins acadêmicos”, analisaram a prosa acadêmica escrita e a frequência de certos grupos nominais. Focando especificamente no sintagma nominal e tendo como base teórica o índice de progressão do desenvolvimento sugerido por Biber, Gray e Poonpon (2011), Parkinson & Musgrave (2014) avaliaram a escrita acadêmica em língua estrangeira (inglês) produzida por dois grupos de pesquisadores: estrangeiros e nativos. As pesquisas de Parkinson & Musgrave (2014) indicam que o grupo estrangeiro dependia fortemente de adjetivos atributivos (57.1%) que são adquiridos precocemente no período de aprendizagem de língua estrangeira contra (35.1%) de publicações da prosa acadêmica nativa. Outro dado significativo encontrado pelos autores sugere que aprendizes de inglês como língua estrangeira usam uma quantidade menor de substantivos como pré-modificadores (8.9%) do que os textos acadêmicos de nativos (19.6%).

De acordo com os pesquisadores, esses achados sugerem que, para acelerar a aprendizagem do registro acadêmico os professores devem se concentrar em características como: substantivos pré-modificados por substantivos ou pós-modificados por frases preposicionais. Também foi sugerido que os grupos iniciantes e seniores dominavam



o uso de adjetivos como pré-modificadores, portanto, esse recurso é menos relevante para o ensino.

### **Gêneros orais acadêmicos e o aprendizado de idiomas**

Os estudos sobre gêneros acadêmicos falados são mais escassos do que os estudos sobre gêneros escritos, e as fontes pedagógicas que relacionam a linguagem acadêmica falada e o seu aprendizado são limitadas. Essa discrepância pode ser atribuída à hipótese de Fortanet (2005) de que os pesquisadores raramente estudam especificamente os gêneros acadêmicos orais, já que estudiosos como Sampson & McCarthy (1995) argumentam que o conceito de gênero não tem limites claros no discurso falado. No entanto, estudos realizados sobre aspectos semânticos, gramaticais e retóricos da linguagem acadêmica podem fornecer a professores de línguas subsídios para o domínio do gênero. Além disso, como Belles-Fortuño (2009) aponta, na área instrucional-pedagógica há uma tendência crescente nos estudos, uma vez que os pesquisadores são frequentemente professores/pesquisadores de línguas ao mesmo tempo e, portanto, podem se beneficiar amplamente dos resultados de seus estudos.

A análise das diferenças entre fala e escrita é uma tradição reverenciada nos estudos da linguagem. Platão temia que o ato de escrever pudesse corroer a tradição grega de confiar informações à memória e isso encorajaria a falta de sinceridade, já que o discurso oral é inexoravelmente conectado à mente e ao coração do falante. Atualmente, os estudos se concentram mais em adaptações estilísticas entre registros e “uma distinção especialmente importante entre contextos orais e escritos refere-se à natureza do público ouvinte em oposição ao público escrito” (RUBIN, 1987, p. 3). Em resumo, a atividade falada tende a ser menos planejada, adaptável ao público e relacionada às expressões corporais, enquanto os textos escritos

precisam ser mais programados. Alguns gêneros acadêmicos falados são: Palestras, Seminários, Sessões tutoriais, Comentários de colegas, Colóquios, Apresentações de alunos, Sessões de horário de expediente, Comentários sobre práticas, Defesas de dissertação e Entrevistas de admissão. Cada um desses gêneros de fala acadêmica tem suas próprias características estruturais e um alfabetizador acadêmico precisa conhecer e ensinar como eles são construídos em diferentes áreas do conhecimento. Analisando, por exemplo, a estrutura de Conferências, Ventola e Shalom (2002, p. 29) determinaram as seguintes características:

- Apresentador – abre a seção
- Apresentador – apresenta o orador
- Palestrante – agradece a apresentação
- Palestrante – conceitua e localiza o trabalho
- Palestrante – relata seus estudos a partir de sua estrutura genérica (por exemplo, Introdução, Materiais e Método, Resultados, Discussão, Conclusão)
- Palestrante – agradece à platéia
- Público – agradece ao orador

De acordo com Shalom (2002, p.60), “a natureza do assunto e do tipo de apresentação influencia a forma da apresentação. Dessa forma, o conhecimento do conteúdo afeta a forma adotada”. Seguindo essa idéia, a estrutura de gênero pode ser ensinada aos alunos que se beneficiarão disso, sendo esses livres para preencher o “esqueleto” genérico com assuntos individuais. Além disso, gêneros como seminários, palestras e defesas de dissertações, como já foi apontado neste trabalho, geralmente são estruturados de maneiras diferentes entre as disciplinas, como informam Coffin et al. (2003).

Além do discurso oral, o listening também tem características próprias que determinam sua pedagogia. Segundo Chamot (1993), existem três tipos de estratégias de aprendizagem que são aplicadas na

instrução auditiva:

- a) estratégias metacognitivas - envolvem gerenciamento e regulação conscientes sobre os processos de aprendizagem, como planejamento, concentração e monitoramento.
- b) estratégias cognitivas - incluem referências, recursos e anotações, que são interações inconscientes com o material a ser aprendido.
- c) estratégias socioafetivas - o gerenciamento do afeto para facilitar o aprendizado.

A audição de palestras acadêmicas requer estratégias específicas de alto nível relevantes para o contexto acadêmico. Chamot (1993) argumenta que as principais contribuições das estratégias de audição são: manipular, transformar a entrada falada, dirigir e regular processos cognitivos, controlar emoções e aplicar recursos relevantes para facilitar a compreensão.

De acordo com estudos empíricos, a consciência metacognitiva sobre a audição foi considerada uma das principais características comuns aos proficientes de segunda língua (VANDERGRIFT; MARESCHAL; TAFAGHODTARI, 2006). Vandergrift (2003), com base em observações de ouvintes bem-sucedidos, determinou um modelo de estratégias de audição metacognitiva que podem ser ensinadas aos alunos:

- (a) saber analisar os requisitos: durante esta fase crítica do processo de *listening*, os professores preparam os alunos para o que ouvirão e o que se espera que eles façam. Os professores devem auxiliar os alunos a trazer à consciência o conhecimento do tópico, o conhecimento do gênero de texto e qualquer informação cultural relevante.

- (b) ativar os processos de *listening* por meio de atividades em grupo: se o professor oferecer várias oportunidades diferentes para *listening*, os grupos de estudantes poderão comparar suas notas entre cada *listening* para desenvolver e/ou verificar hipóteses alternativas ou verificar detalhes.
- (c) fazer previsões apropriadas: os professores podem incentivar a auto-avaliação e a reflexão pedindo aos alunos que avaliem a eficácia das estratégias utilizadas. Isso pode ser feito oralmente através de discussões em grupo, em classe ou por escrito, através do uso de listas de verificação ou diários de desempenho.

Rahimirad e Moini (2015) investigaram o impacto do ensino de estratégia metacognitiva na compreensão da audição de palestras acadêmicas em um grupo de alunos iranianos em um *workshop*. Um grupo de participantes recebeu 16 horas de instrução metacognitiva com base em um modelo proposto por Vandergrift, enquanto o grupo controle foi exposto a palestras acadêmicas sem instrução explícita sobre estratégia. A análise dos dados determinou que o grupo experimental superou significativamente o grupo controle após o teste, o que mostra que as estratégias de ensino metacognitivas podem ser uma estratégia eficaz para melhorar a proficiência auditiva dos alunos.

## **Conclusão**

Apesar dos níveis de escrita e leitura científica de acadêmicos no Brasil serem alvo constante de críticas de professores nos níveis de graduação e pós graduação, estudos e aplicações pedagógicas rumo ao letramento acadêmico no país ainda são poucos. Sobre o letramento acadêmico há pouca oferta de materiais didáticos e praticamente nenhuma capacitação de professores de outras áreas que não sejam os de línguas, principalmente estrangeiras. Somente com pesquisa extensiva do uso

científico do português brasileiro e línguas estrangeiras, a formação de professores e consequentemente de acadêmicos nessa área poderemos pensar em um desenvolvimento mais democrático da ciência e de aumento da qualidade de publicações científicas no nosso país.

## Referências

BARTONM D. & HAMILTON, M. Local Literacies. In: BARTONM D. & HAMILTON, M. **Local literacys: Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.

BELLÉS-FORTUÑO, B. Spoken academic corpora applied to language teaching and research: Towards a multimodal approach. **Universitat Jaume I**, 8. p. 907-919, 2009. Disponível em : <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/61.pdf>. Acesso: 10 de maio de 2018.

BIBER, Douglas; BARBIERI, Federica. Lexical bundles in university spoken and written registers. **English for specific purposes**, v. 26, n. 3, p. 263-286, 2007.

IBER, D.; GRAY, B.; POONPON, K. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?. **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 1, p. 5-35, 2011.

HYLAND, K. **English for academic purposes: An advanced resource book**. Routledge, 2006.

HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching**, v. 41, n. 4, p. 543, 2008.

KRESS, Van Leeuwen. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

MARCO, Maria José Luzon. Collocational frameworks in medical research papers: A genre-based study. **English for specific purposes**, v. 19, n. 1, p. 63-86, 2000.

MIKULECKY, B. S. **Teaching Reading in a Second Language**. 2008.

Disponível em: [http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky\\_Reading%20Monograph%20.pdf](http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky_Reading%20Monograph%20.pdf). Acesso em 10 mai. 2018

PARKINSON, Musgrave. Development of noun phrase complexity in the writing of English for Academic Purposes students. **Journal of English for Academic Purposes**. Elsevier, v. 14, p. 48-59, 2014.

RAHIMIRAD, M.; The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. **Sage Open**, v. 5, n. 2, , 2015.

RAYNER, Keith. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. **Psychological bulletin**, v. 124, n. 3, p. 372, 1998.

RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. Macmillan College, 1987.

SAMPSON, G. (Ed.). **Corpus linguistics: Readings in a widening discipline**. A&C Black, 2005.

SINCLAIR, J. M. (Ed.). **How to use corpora in language teaching**. John Benjamins Publishing, 2004.

SHALOM, C. The academic conference: A forum for enacting genre knowledge. **The language of conferencing**, v. 51, p. 68, 2002.

SNOW, C. E. Academic language and the challenge of reading for learning about science. **Science**, v. 328, n. 5977, p. 450-452, 2010.

URQUHART, A., H.; WEIR, C. J. **Reading in a second language: process, product and practice**. Routledge, 2014.

VANDERGRIFT, L. From prediction through reflection: Guiding students: Through the Process of L2 Listening. **Canadian Modern Language Review**, v. 59, n. 3, p. 425-440, 2003.

VANDERGRIFT, L. The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. **Language learning**, v. 56, n. 3, p. 431-462, 2006.



## Parte 2

# Possibilidades e acontecimentos na sala de aula





# Da leitura à escrita, do verso à prosa: uma proposta didática para a prática textual-discursiva com figuras de linguagens

Marcone Mendes da Conceição

## Introdução

Este artigo trata de uma iniciativa para trabalhar a produção textual em sala de aula visando à construção de sentidos mediante uma estratégia textual-discursiva usando as figuras de linguagens.

A compreensão de linguagem perpassa por caminhos que vão além da simples decodificação e codificação; a construção da linguagem acontece da experimentação e do estético. As palavras não são apenas marcas, uma representação literal do mundo e das coisas, ao contrário, as palavras são comunicação, opinião, desejo (VALÉRY, 1999). Por isso, desde os primórdios da linguagem, existe a poesia, ela é a própria linguagem porque o poeta, antes de qualquer outra coisa, faz linguagem.

Nesse sentido, a linguagem serve não apenas para explorar sentimentos e prazer, mas como uma ação social, um lugar de interação, construção e reconstrução de sentidos onde os sujeitos dialogam discursivamente e as palavras existem como objetos do



discurso. Assim, aproximar os aspectos da linguagem com estratégias de produção textual, torna-se um meio eficaz para o trabalho de escrita na escola, com os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa conjuntura, partimos da hipótese de que é possível aproximar o verso e a prosa, a leitura e a escrita, numa tática de aprimoramento da produção de textos dos alunos. A ideia surge a partir da necessidade de intervir na dificuldade desses sujeitos em escrever com expressividade e de maneira compreensiva, com o uso das figuras de linguagens, pois, para eles, trata-se uma dificuldade utilizar as figuras de linguagens como aspecto expressivo da língua, e associar os recursos linguísticos em questão ao contexto discursivo pretendido, uma vez que tendem a fazê-lo com certo exagero ou, ainda, sem efeito para a constituição de sentidos. Não obstante, em outras produções, percebe-se que esse recurso nem é utilizado, comprometendo o aspecto literário no qual o gênero, porventura, exija.

A proposta então é de apresentar uma sequência de atividades produzida com o intuito de trabalhar as figuras de linguagens no processo de construção de sentidos na escrita de gêneros discursivos, por meio de uma estratégia textual-discursiva, baseada na Análise Textual dos Discursos – ATD, concomitante à articulação com os estudos relacionados à Literatura e a perspectiva sociocognitiva. Objetiva-se assim, melhorar habilidades de escrita dos alunos e, para isso, partindo do ato da leitura, uma vez que leitura e escrita não são atividades dicotômicas, mas modalidades interligadas como prática social.

Pensando na necessidade de explorar o estudo e a aprendizagem das figuras de linguagens, o trabalho investigou teorias da leitura literária e da linguagem poética, bem como as relações da linguística textual e da análise do discurso, na busca por estratégias textual-discursivas para esse fim.

Nesse sentido, a seleta de textos utilizada está relacionada à: 1) poemas que exploram o uso das figuras de linguagens para o ato da leitura e 2) crônicas que se prestarão ao desenvolvimento da prática da escrita. Essa escolha se deu por serem gêneros próximos aos alunos e que garantem a possibilidade de explorar os aspectos da linguagem, relacionando-os com elementos sintáticos e lexicais do texto.

Partindo do problema existente, foi realizada uma ação pedagógica didático-interventiva, mediante o suporte teórico-metodológico apresentado, que foca em estratégias do plano de texto como recurso para a escrita discursiva com adequação e expressividade. Para tanto, fez-se uso do livro didático<sup>1</sup> e textos diversos como recursos materiais. Os tópicos que se seguem apresentam as reflexões teóricas acerca da Leitura literária (do verso) e do Discurso (à prosa), seguidos dos tópicos que abordam a seleção dos textos utilizados como metodologia e que relatam as atividades aplicadas.

## **1 Do verso: perspectivas teóricas da comunicação poética**

O suporte teórico que sustenta a análise desenvolvida nesse trabalho, perpassa por caminhos da leitura literária com fins na escrita. Assim, tendo como ponto de partida a leitura de poemas, o respectivo trabalho adentra na perspectiva teórica da literatura para, adiante, contemplar a abordagem sociocognitivista interacional da linguística textual e do discurso.

Nesse sentido, é preciso pensar a leitura poética como experiência estética na qual o leitor possa fruir o texto, tomando posse das palavras

---

<sup>1</sup> O livro didático foi utilizado como fonte para os estudos relacionados às figuras de linguagens que foram selecionadas e utilizadas no processo da ação pedagógica didático-interventiva. A proposta foi realizar a experiência em consonância com os conteúdos já programados no período bimestral em que a turma se encontrava.

e, conseqüentemente, produzir linguagem. A poesia tem a condição de proporcionar que o aluno tenha uma sensibilidade maior na prática da leitura, possibilitando que o leitor crie e recrie significados que vão além do que está explícito no gênero literário que está experimentando.

A princípio, é necessário tomar a poesia como fonte de toda linguagem, como afirma Pignatari (2011). Esse pensamento só é possível por meio da experiência do sentir, do ver, do ouvir, do pesar e do apalpar as palavras para que elas se tornem “signos - de”. Ou seja, ao se mencionar “signos de”, pretende-se priorizar, como mencionado, uma dada característica estética e composicional do poema que, desde o momento da leitura, possa ser perceptível pelos alunos. Aqui já é possível conceituar *figuras de linguagens*. Nos postulados que são apresentados aos alunos nos livros didáticos “Figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que elas são empregadas normalmente” (CEREJA, 2015, p. 124).

Na leitura poética, esses elementos tornam-se fonte de expressividade textual. Colocar o sujeito leitor em aproximação aos aspectos próprios da natureza de textos artísticos com questões reflexivas sobre o uso da linguagem para a criação de efeitos estéticos, favorece a criatividade e a imaginação do aluno em seu processo de letramento. Para Paulino (2004), a habilidade do sujeito de reconhecer marcas do uso da linguagem tanto no âmbito da leitura quando da escrita e apreciar construções e significações verbais de cunho artístico, fazendo disso parte de seus fazeres e prazeres, diz respeito ao letramento (literário).

Compreende-se assim que a comunicação poética garante o desenvolvimento dessas habilidades, com as quais o sujeito é capaz de reconhecer e fazer uso da linguagem. Na obra *O que é comunicação*

*poética* (2011), Décio Pignatari afirma que o poema é um Ser de linguagem. Isso se deve pelo fato de o leitor de poesia estar sempre criando e recriando a linguagem, mundos e modelos de sensibilidade. A leitura poética sensibiliza o leitor e oportuniza-o a pensar e refletir sobre a sociedade, sobre o outro e sobre si mesmo. O autor aborda a leitura, em dois níveis: o nível da competência, que se refere ao estágio técnico da linguagem, ao domínio das características e estrutura básicas do sistema linguístico e o nível do desempenho, que diz respeito à criação, a capacidade de criar em cima do nível da competência, ressignificando e imaginando, ou seja, fazendo uso da criatividade.

Sob uma ótica empírica, constata-se que os alunos dominam o nível da competência e as utilizam com mais frequência nos atos de leitura e escrita, por meio daquilo que é prático, literal e habitual. Décio Pignatari (2011) teoriza esses aspectos refletindo sobre dois processos de organização das coisas, por contiguidade (aproximação) e por similaridade (semelhança). Tais processos dizem respeito ao uso da palavra, que são associadas ou se organizam para atribuir sentidos e significados, já que, quando uma palavra é dita, combinam-se ultrarrápida e automaticamente, sons extraídos dos paradigmas, formando sintagmas. Ou seja, acontece a transformação do símbolo (palavra) em ícone (figura): metáfora, metonímia, paranomásia, dentre outras. A poesia tem o poder de fazer essa transformação, conforme estabeleceu Jakobson ao discutir que

[...] a linguagem apresenta e exerce função poética quando o eixo de similaridade se projeta sobre o eixo de contiguidade. Quando o paradigma se projeta sobre o sintagma. Em termos da semiótica de Peirce, podemos dizer que a função poética da linguagem se marca pela projeção do ícone sobre o símbolo — ou seja, pela projeção de códigos não verbais (musicais, visuais, gestuais etc.) sobre o código verbal (PIGNATARI, 2011. p. 17).

Isto é, por meio da leitura poética é possível sentir as palavras e perceber suas formas como arte. No entanto, a maioria das pessoas esquece que na leitura da prosa, a poesia pode estar (e está) presente por intermédio das palavras empregadas com sentidos figurativos. Nesse sentido, conteúdo e forma não podem ser separados, de forma análoga ao pensamento expresso por Pignatari: “Perguntava o poeta Yeats: ‘Você pode separar o dançarino da dança?’ Quem se recusa a perceber formas não pode ser artista (PIGNATARI, 2011, p.19).”

Dessa maneira, serão abordados, a seguir, aspectos teóricos da prosa sob a perspectiva da linguística textual, a partir da reflexão sobre estratégias discursivas de construção de sentidos na produção escrita.

## **2 À prosa: Estratégias textual-discursivas na construção de sentidos**

Para falar das questões relacionadas à escrita, interessa, neste trabalho, associar essa prática à Linguística Textual com uma abordagem interacionista, um processo cognitivo que considera os aspectos sociais, pois assim como a fala, a escrita também é dialógica, dinâmica e interativa. Nessa concepção de escrita, é preciso utilizar a linguagem a favor da comunicação, na qual as ideias, as informações e as intenções de quem escreve sejam alcançadas pelo leitor, interagindo com ele. A atividade escrita é então, conforme postula Irandé Antunes, “uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Assim, de forma análoga, um texto se caracteriza como um arranjo artesanal, no qual a tecelã reúne os fios para se formar um todo, um tecido completo, organizado em cores, texturas, desenhos, tamanhos.

Ou seja, o texto é uma construção dos sentidos, através da formulação e reformulação das palavras para que os significados e imagens sejam construídos com função discursiva. Tanto quanto o tecelão ao tecido, os sujeitos autores criam textos e são capazes de dar-lhes vida na medida em que se munem de estratégias discursivas, no âmbito da situação comunicativa, para a construção de sentidos. Ou seja, a construção de sentidos não se dá apenas no espaço da superfície linguística, mas em universo de linguagem construído pelo poder da comunicação.

Tendo como ponto de início a concepção de texto de Irandé Antunes, compreende-se que a produção de texto é uma atividade complexa, possibilitada pela pluralidade do uso da linguagem, conforme descreve Koch:

[...] o processamento estratégico do texto, portanto, depende não só de características textuais, como também de características cognitivas dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo (KOCH, 2007, p. 02).

Para a autora, o contexto sociocognitivo apropriado possibilita aos interlocutores, no momento da interação verbal, a compreensão e a comunicação. Marcuschi (2008) discorre sobre a mesma corrente teórica de Ingedore Koch, contudo, destaca os aspectos dos gêneros textuais como campo para a manifestação do discurso. Para o autor, o discurso não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, pois relaciona as práticas sociais e gêneros na mesma esfera social em que se apresentam, nas quais podemos identificar, dentre outros aspectos as relações de poder, devido ao uso da palavra (discurso).

A respeito de estratégias textual-discursivas, tomemos como reflexão

teórica a discussão sobre o plano de texto como estratégia para produção escrita.

Toda produção escrita deve possuir uma finalidade: Escreve-se para quê? Com qual objetivo? Pensando assim, a produção exige uma organização prévia, uma elaboração de um plano de forma que cumpra com um propósito de dizer. Quem reflete sobre estas questões é o pesquisador suíço Adam (2011), nas suas investigações da Análise Textual dos Discursos (ATD) que consiste em “construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 257).

Dentre o vasto universo teórico sobre o qual aborda o autor, depreende-se a ideia da importância de sequências na produção para que o texto não se torne um amontoado de frases com ideias desconexas. Essas sequências e organização ainda são mais importantes em relação aos gêneros do discurso, segundo Adam (2011). Dessa forma, a complexidade discursiva dos gêneros literários exige uma organização mais elaborada, haja vista o uso de significações e imagens, além das reconstruções compreensivas que os gêneros literários possibilitam durante os processos de leitura ou escrita. De acordo com o autor:

A (re)construção de partes ou segmentos que correspondem ou ultrapassam os níveis do período e da sequência é uma atividade cognitiva fundamental que permite a compreensão de um texto e, para isso, mobiliza todas as informações linguísticas de superfície disponíveis [...] (ADAM, 2011, p. 263).

Para o teórico, pensar as figuras de linguagens como organizadores textuais de sentido e de compreensão textual, quando submetidos ao plano de texto, permite a noção da estrutura do gênero proposto, desempenhado pelos aspectos semânticos que o compõe.

Na produção escrita de um texto, de acordo com Adam (2011, p. 202), “o sentido de um enunciado reside, fundamentalmente, na continuidade do discurso que ele torna possível”, dessa maneira, é importante considerar tanto o movimento textual como a estratégia discursiva em que os atos de discurso se realizam, este por ser capaz de relacionar sentidos entre imagens e palavras; aquele por atribuir coesão e coerência, articulando segmentos entre as partes do texto.

A utilização do plano de texto (MARQUESI *et al.*, 2017) é um importante recurso para a compreensão como produção, já que para conceber a estrutura geral de um texto, é preciso utilizar conceitos linguísticos e textuais do nosso conhecimento. Marcuschi (2008) confirma isso quando afirma que é necessário reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual, considerando o discurso como *objeto do dizer* e o texto como *objeto de figura*. Assim, nos colocamos diante da importância do planejamento de uma redação, tanto no plano da enunciação como da esquematização, para que haja uma atividade enunciativa.

O plano de texto, no momento explorado pelo sujeito escritor, fornece elementos necessários para sua compreensão. Desse ponto de vista, explorar as figuras de linguagens previamente e condicioná-las ao texto de maneira dialógica, utilizando um plano, contribui para escrita de um determinado gênero textual, pois “a organização das ideias está diretamente ligada à qualidade do texto, que será melhor na medida em que as ideias do produtor estiverem bem organizadas” (MARQUESI *et al.*, 2017, p. 15).

### **3 A seleta: apresentando os textos**

Para uma proposta didático-interventiva que visasse melhor à competência da escrita dos alunos, iniciamos a ação com a leitura



subjetiva de poemas, como experiência poética e prazer estético. Em seguida, da passagem da leitura à prática da escrita, uma dinâmica foi realizada para possibilitar a escrita da crônica a partir de aspectos apresentados pela ATD, finalizando a experiência proposta.

Visando à comunicação, os poemas são ricas fontes de expressão e subjetividade que recriam a linguagem, por isso os poemas exploram as figuras de linguagens na construção de sentidos em favor do discurso.

Como proposta para atingir o objetivo pretendido, o trabalho tomou, primeiramente, 10 poemas, sendo eles: *José e Poema de sete faces*, de Carlos Drummond de Andrade; *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes; *Se eu pudesse trincar a terra toda*, de Alberto Caetano; *Catar feijão* e *Os três-mal-amados*, de João Cabral; *Segue o seco*, de Marisa Monte e Carlinhos Brown; *Poema em linha reta*, de Álvaro de Campos; *Fagulha*, de Ana Cristina César; *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões.

Conforme apresenta o livro didático<sup>2</sup> como proposta de ensino para nível do 8º ano do ensino fundamental, as figuras de linguagens apresentadas e utilizadas na proposta de trabalho desenvolvida foram: metáfora, comparação, metonímia, personificação, hipérbole, eufemismo, ironia, onomatopéia. Além dessas, outras também tiveram seus conceitos retomados.

A crônica foi utilizada como objeto de análise e produção final, justamente por ser um gênero composto de características do mundo

---

<sup>2</sup> As figuras de linguagens utilizadas para a intervenção foram as propostas pelo livro didático utilizado pela Unidade Escolar, Português Linguagens, 8º ano, 2015.

literal, tornando o trabalho com as figuras de linguagens mais eficaz, na medida em que a linguagem é realizada como forma de expressão e discursiva. Cabe ressaltar o entendimento de que “entre o discurso e o texto está o Gênero, que é aqui visto como uma prática social e prática textual-discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 84). O teórico descreve que “Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis na situação de comunicação em que ocorrem”.

No caso da Crônica, o autor convida o seu leitor para uma conversa com o interesse em argumentar, mostrar pontos de vista ou descrever fatos. Tratando-se de uma conversa, as figuras de linguagens são artifícios comuns para a linguagem e comunicação, assim, para este trabalho, foi utilizada a crônica de Fernando Sabino, *A última crônica*<sup>3</sup>, construída por meio de parágrafos perfeitamente estruturados; os sentidos do texto são constituídos na medida em que transcorre a narração, utilizando-se de estratégias textuais e discursivas com o uso de figuras de linguagens e da conotação, que conferem ao texto dinamismo e leveza, possibilitando o diálogo entre leitor e texto. Vinícius de Moraes explica o que é a crônica, relatando:

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fica mais fina (VINICIUS DE MORAES, 1982, *apud* FÁVERO, 2006, p. 75).

As crônicas produzidas previamente pelos alunos também foram utilizadas como *corpus*. Para que este trabalho fosse possível foi solicitado aos alunos, antes do início da intervenção proposta, uma

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html). Acesso em 22 jun. 2019.

primeira versão de uma crônica. Ou seja, a partir da análise desta primeira produção, a que chamaremos de texto inicial, foi despertado interesse na realização desta proposta trabalho de intervenção, da mesma forma como ocorreu com a produção do texto inicial que os alunos/escritores foram capazes de cumprir com a estratégia proposta.

Uma sequência didática, segundo Cristovão (2015) trata, sobretudo, da produção escrita como um processo, baseado em diagnóstico de uma produção inicial dos alunos, com propostas que objetivam ajudá-los a superar problemas relativos a questões como particularidades dos gêneros, por exemplo. Partindo dessa premissa, nos tópicos seguintes será relatado o passo-a-passo da sequência de atividades. Em síntese: 1º- a leitura frutiva de poemas, como forma de despertar os sentimentos e emoções por meio das figuras e imagens, que proporcionam ao leitor expressão e poeticidade; 2º- o estudo e reconhecimento das figuras de linguagens e seus usos, mediante a realização de uma dinâmica; 3º- a prática da escrita por intermédio do plano de texto como estratégia textual.

#### **4 Da leitura à escrita: relatando o passo a passo**

O uso da estratégia proposta para o trabalho com figuras de linguagens na prática textual discursiva vai ao encontro de um problema observado em uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Após uma discussão em que se explorou as características do gênero Crônica, com a análise da obra *A última crônica*, de Fernando Sabino, foi solicitado aos sujeitos que realizassem uma produção textual, tendo como título *A minha primeira crônica*.

A necessidade da intervenção foi identificada a partir da leitura e análise das crônicas produzidas. Como era uma primeira escrita do gênero, notou-se que os textos apresentaram distorções e dificuldades

relativas a aspectos estruturais e discursivos próprios do gênero, o que já era esperado, já que a crônica exige do leitor um olhar apurado para refletir sobre as pretensões da escrita.

Da sequência de atividades desse trabalho, o primeiro passo parte do pressuposto de que a crônica se encontra no campo da subjetividade da literatura. Por isso, os alunos foram convidados a mergulhar no universo da subjetividade da poesia. Nesse sentido, objetivou-se colocar os sujeitos imersos no campo da literatura, criando e recriando imagens e refletindo sobre a linguagem por meio da fruição. Esse momento foi o instante no qual o aluno pôde sentir o texto e interagir com ele para a construção de sentidos, através da leitura de poemas.

Na sequência, foi necessário apresentar as figuras de linguagens em um estudo prático de ensino-aprendizagem para a realização do segundo passo, caracterizado como a travessia da prática da leitura para a prática da escrita. Nessa altura, após os alunos terem experimentado o texto e terem passado pelo (re)conhecimento das figuras de linguagens, a atividade consistiu em perceberem o sentido conotativo de algumas expressões e analisarem os sentidos e/ou pretensões no texto poético. Em seguida, foi elaborada uma dinâmica, que teve como missão iniciar o processo da produção escrita, chamada “BALAVRAS – uma bala por um verso”<sup>4</sup>, na qual o intuito foi a escrita de versos que consiste no uso de figuras de linguagens.

Por fim, o terceiro passo da sequência interventiva diz respeito à utilização do plano de texto, primeiramente para a análise da crônica de Fernando Sabino e, posteriormente, para a reprodução da crônica

---

<sup>4</sup> “BALAVRAS” é uma dinâmica que visa auxiliar os alunos no processo de escrita criativa. Ao passo que o aluno recebe uma bala e uma determinada palavra, ele retribui o “presente” com um verso escrito, sob o contexto da palavra recebida.

dos alunos. A atividade consistiu na tentativa de aproximar os aspectos da linguagem e da linguística para que se favorecesse a comunicação discursiva. De forma paralela, essa prática consistiu também em modalizar a escrita para uma estruturação que facilitasse diálogo nas atribuições das figuras de linguagens para que o leitor pudesse dialogar com o texto. Por conseguinte, esse passo foi o momento em que a prática textual-discursiva se efetivou na prosa.

O esquema a seguir esclarece, sucintamente, os momentos da intervenção realizados:

### **1ª ETAPA: Práticas de leitura**

1º momento: Leitura subjetiva de poemas.

2º momento: Partilha e conversa sobre a leitura literária poética.

### **2ª ETAPA: Transição da leitura para a escrita**

1º momento: Estudo e aprendizagem das figuras de linguagens.

2º momento: Leitura e reconhecimento da utilização e função das figuras de linguagens no texto poético.

3º momento: Uso da dinâmica “BALAVRAS” para início da prática da escrita.

### **3ª ETAPA: Práticas de escrita**

1º momento: Apresentação e análise da crônica: *A última crônica*, de Fernando Sabino.

2º momento: Revisão das crônicas autorais a partir dos aspectos teóricos apresentados.

3º momento: Produção das crônicas.

Passemos ao relato.

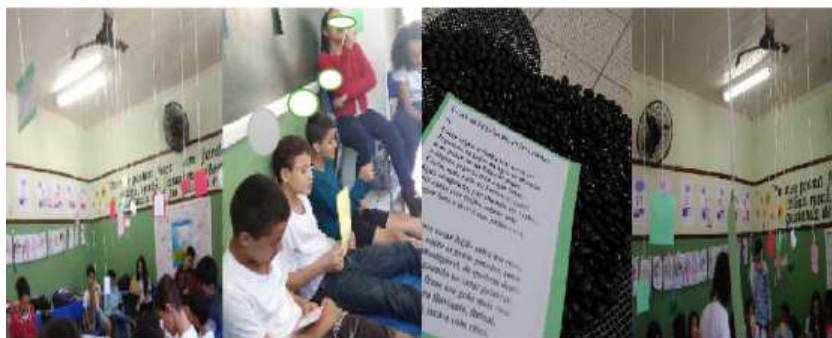
## 4.1 A leitura poética

O ponto de início foi a leitura. Antes de qualquer processo de escrita, a leitura tem que se fazer presente. Por isso, a leitura literária se revelou para essa estratégia como uma tática a fim de que o aluno-escritor apreciasse a linguagem do texto e frísse dele, de suas emoções e de seus sentimentos, já que o poema possui essas características, sendo os alunos expostos ao prazer da literatura em condições empíricas.

Os alunos puderam, nessa etapa, aproximarem-se do texto, experimentando as palavras que designam imagens, sons, figuras, prazer, consolo, inquietação; tudo isso através do uso da conotação e das figuras de linguagens. Esse momento inicial de leitura, para a sequência mediada, foi a chave para a abertura ao subjetivismo de que necessitava a produção escrita final.

Os poemas, já citados, foram selecionados cada qual sob um ponto de vista do subjetivismo e da figuração. O ambiente também precisou ser organizado e ornamentando, de forma que a leitura pudesse acontecer de maneira agradável e dinâmica.

**Fig.1:** Momento de leitura subjetiva



Fonte: Compilação/arquivo pessoal

Na prática, numa análise empírica, percebeu-se que os alunos gostaram do momento. Com olhares curiosos pelo ambiente, leituras ora rápidas (como se quisessem ler outro texto urgente), ora leituras demoradas (como se estivessem sentindo ou analisando os sentidos), eles se satisfaziam com a leitura. O momento de silêncio, às vezes, era interrompido por perguntas do tipo “o que isso aqui quer dizer?” – enquanto apontavam para algum aspecto que indicava subjetivismo nos poemas. Em outros momentos, percebeu-se que os alunos comentavam uns com outros, sussurravam e mostravam os poemas enquanto liam. Ou seja, os leitores fruía da leitura.

Após perceber que as leituras já haviam sido feitas, realizamos um momento de conversa para relatarmos os sentimentos extraídos da leitura poética, pois como aponta Pignatari,

Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando ideias, ele está é transmitindo qualidade do sentimento dessa ideia. Uma ideia para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada (PIGNATARI, 2011, p. 18).

É preciso esclarecer, assim como afirma Décio Pignatari, que a leitura poética e, por conseguinte, esse momento posterior à leitura, não foi para que se explicasse o poema, ou o que ele quis dizer, ou o ponto de vista do autor. Ao contrário, esse momento foi uma espécie de conversa experiencial, cujo objetivo foi o de que os alunos relatassem os sentimentos e as emoções experimentados no decorrer das leituras. Assim, questionamentos do tipo “O que o poeta quis dizer aqui?, Não entendi isso, pode explicar? não foram refutados, mas traduzidos e retornados ao leitor como “O que você sentiu?”, “Quais sentimentos você teve?”, “Quais imagens, lembranças ou figuras vieram a sua memória?”.

Essa atividade de leitura garantiu que os sujeitos criassem, imaginassem e recriassem a linguagem. O objetivo, nesta etapa inicial, foi de praticar a leitura poética como uso social e possibilitar que o leitor faça parte na construção dos sentidos pretendidos pelo autor, visando à emissão e à reflexão de sua opinião sobre fatos, sendo um participante desse “jogo” no qual estão os signos, a sensibilidade e a imaginação no momento da leitura.

## **4.2 As figuras de linguagens**

Esta etapa consistiu em apresentar e explicar aos alunos as figuras de linguagens. Visando à melhor compreensão dos alunos, ela foi dividida em três momentos que serão explanados e esclarecidos a seguir.

### **4.2.1 O primeiro momento**

O primeiro momento da atividade teve como objetivo reconhecer o conceito sobre figuras de linguagens e suas atribuições, uma vez que já não eram de desconhecimento dos alunos. Por isso, foi necessário apenas reconhecer as figuras e o conceito delas.

Neste momento foi preciso ter atenção de natureza pedagógica quanto à linguagem utilizada para permitir que a aprendizagem acontecesse de maneira eficaz. Nesse caso, o professor teve o papel de modular sua própria linguagem para que o processo de ensino fosse, ao mesmo tempo, agradável e claro aos alunos. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de questionar sobre as nomenclaturas, interrogar sobre cada figura para maiores esclarecimentos, produzir ou exemplificar o uso das figuras em frases. Foi necessário apresentar imagens, gravuras e expressões linguísticas que abordavam, nos exemplos, fatos e situações do cotidiano do aluno, bem como voltados a sua faixa etária. Para isso, datashow e cartazes foram utilizados, deixando o espaço mais atraente, colorido e dinâmico.



A aula expositiva teve uma abordagem simples, mas de caráter efetivo para que os sujeitos assimilassem e reconhecessem as figuras e suas funções quanto aos sentidos que elas são capazes de estabelecer. Os alunos não demonstraram muitas dificuldades em assimilar as figuras de linguagens, o que favoreceu para otimizar o tempo destinado para esta etapa.

#### **4.2.2 O segundo momento**

Após o reconhecimento das figuras, momento relatado anteriormente, passamos a outra etapa, em que objetivou-se observar a capacidade do aluno em relação à inferência por meio da leitura, análise e observação, do uso das figuras de linguagens em textos. Para isso, os poemas utilizados na primeira etapa, como proposta de leitura frutiva e estética, foram retomados para uma análise composicional.

Os textos poéticos foram novamente dispostos aos alunos, que analisaram a escrita e buscaram inferir quais figuras de linguagens estavam sendo utilizadas e quais imagens eram construídas. Praticamente todos os alunos conseguiram identificar figuras de linguagens e conceituá-las; outros, por mais que não conseguissem fazer a correlação com a nomenclatura da figura, conseguiram perceber o sentido conotativo e o subjetivismo da linguagem empregada nos poemas. Por fim, a atividade consistiu em um momento dialogado, em que todos puderam contribuir com pensamentos e reflexões, no qual o professor serviu como mediador.

#### **4.2.3 O terceiro momento**

Intitulado “BALAVRAS – Uma balavra por um verso”, essa dinâmica foi formulada como atividade que condicionou a produção escrita. A atividade limitou-se na troca de “balavras” (palavras anexadas a balas)

por produções de versos, frases e expressões com figuras de linguagens que eram sorteadas pelos alunos. Nessa atividade dinamizada, os alunos mostraram interesse pela prática da escrita e se empenharam em realizar as produções.

**Fig.2** – Dinâmica com figuras de linguagens



Fonte: Compilação/arquivo pessoal

Essa dinâmica possibilitou que os alunos estabelecessem sentidos entre sons, objetos e signos, ou seja, incentivou para que fizessem a transposição ou tradução da semelhança entre objetos para uma semelhança de sons entre os próprios signos que designam objetos (PIGNATARI, 2011). Alguns exemplos de versos e construções figurativas foram expressivamente construídos pelos alunos, correlacionando a palavra à figura sorteadas:

**Palavra:** Banda - **Figura:** Ironia.

Produção textual: “Nossa! Bom que sua banda nem faz barulho!”

**Palavra:** Praça - **Figura:** Personificação.

Produção textual: “A praça captura as pessoas que passam pelas ruas”

**Palavra:** Fé - **Figura:** Hipérbole.

Produção textual: “Quem tem fé se destaca dentre um milhão de pessoas”

**Palavra:** Janela - **Figura:** Comparação.

Produção textual: “O nascer do sol é como uma janela que se abre para um novo amanhecer”

**Palavra:** Rosa - **Figura:** Eufemismo.

Produção textual: “Até para ser rosa é preciso sorte: umas nascer para enfeitar a vida, outras, a passagem dela”

**Palavra:** Vida - **Figura:** Personificação.

Produção textual: “A vida só anda pra frente”

Nos exemplos expostos foi possível verificar a produção de sentidos por meio da linguagem atribuída em trocadilhos, ritmos, analogias, veiculação de ideias, expostos nas produções dos alunos.

### 4.3 Estratégias de escrita

A terceira e última etapa deste trabalho interventivo foi o processo de plano de texto e a reescrita textual da crônica. Para essa fase, a atividade que foi realizada baseou-se na proposta de sequências textuais na realização de um plano de texto orientado, teorizado por Marquesi (2017).<sup>5</sup>

#### 1º- momento de leitura e análise do texto

Baseadas no texto *A última crônica*, de Fernando Sabino, a atividade sugerida consistiu em possibilitar aos alunos apreenderem o plano de texto da crônica. Para isso algumas discussões foram realizadas, conforme apresenta Marquesi (2017): Qual o tema do texto? Para

---

<sup>5</sup> In: MARQUESI, S.C; ELIAS.V.M. et al. (orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. cap.1, p.13 -32.

quem o texto se destina? Qual o propósito comunicativo do texto? Que informações e fontes foram selecionadas no texto e lhe são constitutivas? Qual é o plano de texto?

Nesse momento, os alunos puderam perceber que houve uma organização da crônica, que o autor planejou o que escreveria. Alguns alunos levantaram questionamentos como: “Ele escreveu a crônica no bar?”, “Então a crônica tem que ser escrita no momento em que a situação acontece?”. Já outros retrucavam: “Claro que não!”, “Como ele vai fazer isso?” Esse momento foi importante para sanar as dúvidas e levantar discussões a respeito do gênero. Nesse contexto, houve a necessidade de explicar que, embora a crônica narrasse um flagra momentâneo, o autor não teria escrito a crônica naquele momento, mas refletido sobre o contexto vivido, planejado suas ideias e escrito a crônica posteriormente ao episódio narrado.

## **2º - momento de leitura e planejamento da produção**

Após terem apreendido o plano de texto da crônica de Sabino, os alunos releam suas próprias crônicas e planejaram - acerca das ideias expostas na primeira produção - uma nova escrita. Foi interessante os alunos perceberem como a forma discursiva interferia no propósito de dizer, tanto que alguns conseguiram, de imediato, perceber e outros até trocaram os textos com os colegas para que notassem possíveis incoerências dialógicas no texto, caracterizando um momento com engajamento e participação coletiva.

## **3º- momento da produção textual da crônica**

A partir do plano de texto elaborado, os alunos puderam produzir a crônica dentro da proposta de intervenção, escrevendo discursivamente, de maneira reflexiva e expressiva com o uso de

figuras de linguagens. Com a utilização do plano de texto, foi perceptível a melhora na escrita, acerca do problema com o mau uso das figuras de linguagens, como se pode observar nos exemplos abaixo, trechos dos textos dos alunos:

### **Exemplo 1 – Aluno A**

1ª escrita: “[...] lá fora, já têm milhares de pessoas esperando a fila do lanche, enquanto tem gente saindo da sala [...]”

2ª escrita: “[...] lá fora, como milhares de pessoas esperando na fila da vida seus sonhos concretizarem, estão esses adolescentes esperando na fila que se dá para a porta da vida [...]”

Como aponta esse exemplo, foi possível perceber a melhora no discurso produzido e a intenção comunicativa do produtor ao refletir sobre a fase da adolescência. Usando uma hipérbole, o produtor revelou que muitas há muitas pessoas vivendo e esperando seus sonhos se realizarem, enquanto os adolescentes ainda estão adentrando na fase dos desafios, tormentos e responsabilidades da vida adulta. O plano de texto, da forma em que foi explorado, serviu para possibilitar aos sujeitos escreverem com clareza a sua intenção comunicativa.

Por outro lado, o plano texto ajudou os alunos a organizarem as ideias e a utilizarem as figuras de linguagens como forma de expressão, com propósito comunicativo e poeticidade, haja vista que o gênero textual em questão exigia:

### **Exemplo 2 – Aluna B**

1ª escrita: “[...] Uma pessoa se aproxima e conversa com ela, revelando o verdadeiro significado da vida, se levanta e vai com o tempo [...]”

2ª escrita: “[...] Uma pessoa se aproxima e conversa com ela, fazendo-a entender que a vida “é trem-bala, parceiro” [...] a vida se levanta com um belo sorriso [...] a vida é como vento de redemoinho [...] viver é ouvir seu coração [...]”

No trecho produzido pela Aluna B, compreende-se que o plano de texto ajudou aos alunos produzirem a temática textual. A partir de um trecho (1ª escrita) aparentemente sem nenhuma característica reflexiva, a produtora tematizou seu texto, ou seja, possibilitou a produção de sentidos através da reflexão sobre *o que é a vida*, utilizando-se de metáfora, personificação e comparação.

Segundo Marquesi (2017), essa possibilidade oferecida pelo plano de texto “é importante tanto para a compreensão como para a produção, pois tanto para perceber quanto para elaborar a estrutura global de um texto temos de recorrer a nossos conhecimentos linguísticos e textuais” (MARQUESI et al., 2017, p.14). A utilização de um plano de texto permitiu que os sentidos propostos fossem organizados de forma coerente, dessa forma, contribuindo para reflexão do tema pretendido.

Nessa mesma direção, vários alunos utilizaram o plano de texto, contribuindo para uma escrita mais expressiva para a produção de sentidos. Essa estratégia colaborou ainda para que a descrição não se sobressaísse à dissertação; vários elementos linguísticos foram ressaltados nas produções com o uso das figuras de linguagens, conforme apresenta o trecho abaixo, da Aluna C:

### **Exemplo 3 – Aluna C**

1ª escrita: “Com o lápis na mão e os olhos sobre o papel, recordo-me da igreja, tão simples e tão cheia de graça! Começo a me lembrar de como era meu bairro antes dela existir [...]”

2ª escrita: “Começo a escrever. Estou inquieta. Minhas mãos se mexem involuntariamente sobre a mesa; pareceu que estava deixando-a zangada com tanto batuque, e meus pensamentos voando alto... [...]”

## **Conclusão**

A estratégia da sequência de atividades utilizada para resolver problemas acerca da discursividade nos textos dos alunos de uma turma do 8º ano, no enquadramento proposto, evidenciou que é possível escrever com um propósito comunicativo, expressividade de sentidos e poeticidade. Evidenciou também que as figuras de linguagens, incrementadas por escolhas lexicais e semânticas, auxiliando nas etapas da construção da escrita dos textos, operam como favorecedores do discurso.

O uso da estratégia de organização textual a partir de um plano de texto, baseada na ATD, como método para a análise e escrita de crônicas, corroborou com a premissa de que texto não é um amontoado de palavras ou expressões soltas, mas de encadeamento de elementos para produção de significados e sentidos dentro de uma cadeia textual discursiva. Além disso, demonstrou que é possível utilizá-lo em vários gêneros textuais, como na crônica, criando e recriando a linguagem.

Não obstante, ressaltou-se nesse trabalho a importância das questões estéticas (as figuras de linguagens presentes nos poemas) e como a leitura expressiva e estética do poema colabora para o processo da escrita.

No que diz respeito à aprendizagem, foi perceptível o aprimoramento da escrita ao final da intervenção, bem como a compreensão de análise crítica dos alunos acerca da própria prática da escrita, que não é uma

prática feita e acabada, mas um processo de construção e reconstrução de sentidos e ideias, na qual o locutor propicia a construção dos sentidos para seu interlocutor, dialogicamente.

Assim, a proposta de trabalhar as figuras de linguagens no processo de construção de sentidos demonstrou ser uma alternativa para melhorar a habilidade escrita dos alunos, um processo que se torna eficaz quando precedido pela leitura literária.

## Referências

- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais no ensino** - aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. ANJOSSANTOS, L. M. et all (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- Elenco de cronistas modernos. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html). Acesso: 22 jun. 2019.
- FAVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. . A crônica: uma leitura textual discursiva. In: Nascimento, Oliveira, Louzada. (Org.). **Processos enunciativos em diferentes linguagens**. 1. ed. Franca: Editora UNIFRAN, 2006, v. 1, p. 71-94.
- KOCH, Ingedore G. V. **Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido**. Unicamp/CNPq, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUESI. S.C; ELIAS. V.M; CABRAL. A. L. T. Planos de texto, seqüências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI.



S.C, E.V.M. *et al.* (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. cap.1, p.13 -32.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores:** a questão dos cânones literários. *In* Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, nº 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

PIGNATARI, Décio. O que é comunicação poética. 10. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

VALÉRY, Paul. Poesia e o pensamento abstrato. *In*. **Variedades**. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1999.



# Letramento por meio do gênero panfleto: uma proposta de sequência didática

Daiane Gomes da Silva<sup>1</sup>

Luana Soares Botelho<sup>2</sup>

## Introdução

Leitura e escrita são práticas sociais de linguagem fundamentais nas sociedades letradas, uma vez que se configuram como importantes ferramentas para o desenvolvimento e a inserção social do indivíduo em diversas práticas de letramento.

Todavia, tanto os resultados das provas sistêmicas quanto as experiências como professoras de Língua Portuguesa nos possibilitam apontar diversas dificuldades nos nossos alunos, no que diz respeito às habilidades textuais de compreensão e de escrita de gêneros variados.

Nesse sentido, vale salientar que as avaliações diagnósticas realizadas no início ano letivo de 2019, com alunos do 8.º e do 9.º ano do

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Ensino Fundamental, em duas escolas públicas de ensino no município de Montes Claros, indicaram baixo nível de proficiência em leitura, considerando-se as competências e habilidades (descritores) estabelecidas pela Matriz de Referência das Provas Saeb e Brasil<sup>3</sup> para a disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, partindo dos resultados de leitura e de escrita dos discentes e observando as avaliações sistêmicas e as dificuldades apresentadas por eles no desenvolvimento dos exercícios oferecidos em sala de aula, propusemo-nos a executar um trabalho de intervenção baseado em atividades que fomentassem o desenvolvimento de habilidades de ler e escrever por meio do gênero discursivo panfleto. Pressupomos que o trabalho com panfletos em sala de aula favorece o contato consciente e crítico com esse gênero textual, que perpassa a vida cotidiana dos estudantes.

Nosso objetivo neste artigo é apresentar um relato de experiência de aplicação de uma sequência didática de escrita desse gênero discursivo e multimodal, a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de produção escrita, as quais se fazem necessárias ao letramento do gênero. Enfim, buscamos, com o compartilhamento dessa prática pedagógica, propiciar a execução dessa proposta em outras comunidades de ensino, no intuito de promover situações reais de uso da linguagem e envolvimento efetivo e reflexivo dos educandos nessas práticas sociais linguageiras.

---

<sup>3</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados.

## **Questões sobre o gênero discursivo e seus elementos constituintes**

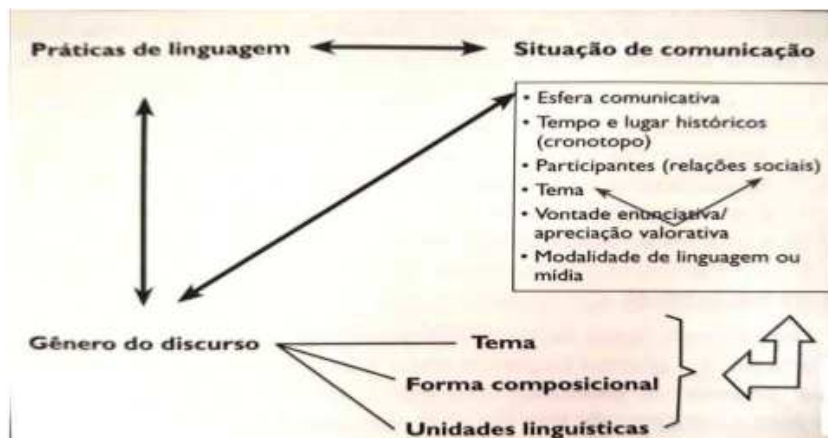
Os gêneros discursivos, segundo define Bakhtin (2003), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que nos permitem organizar as relações sociais, visto que se constituem a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem, pois, assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se materialidade semiótica e linguística e realiza-se em uma esfera de prática social. (Bakhtin, 2003)

Partindo da premissa de que as “esferas da atividade humana” fazem surgir os gêneros e, conseqüentemente, os enunciados, Bakhtin, valendo-se já de uma tradição de reflexão retórica sobre o discurso e sobre a natureza dialógica da linguagem, sugere uma concepção de gênero formulada com base em três elementos genéricos que se fundem na realização dos enunciados: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. Conforme o autor,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Nessa perspectiva, a abordagem didática dos gêneros deve explorar os elementos representados no diagrama a seguir:

**Fig.1** Elementos constituintes do gênero



Fonte: Rojo, Barbosa e Collins (*apud* KARWOSKI *et al*, 2011, p. 120)

Como podemos observar na figura 1, na prática de linguagem, os elementos encontram-se interligados. O caráter heterogêneo da linguagem produz esferas diferentes de comunicação. Logo, diante de muitas dessas esferas, o que determina qual o gênero a ser utilizado é aquela em que o sujeito se encontra, a posição social que ocupa no grupo em que está inserido, a sua intenção comunicacional, o interlocutor, o conteúdo temático da mensagem, o suporte e o veículo de circulação do discurso. Essas condições definem o gênero mais adequado para cada contexto.

Dessa forma, ao trabalharmos, em sala de aula, os textos materializados como gêneros discursivos, devemos considerar o domínio social no interior do qual eles se inserem, a natureza

heterogênea e a sua função primordialmente comunicacional, os seus conteúdos, a estrutura composicional e o estilo, no intuito de que o aprendiz tenha os requisitos necessários para desenvolver competências de leitura, de compreensão e de escrita, além daquelas que ele já possui.

As atividades de leitura devem, portanto, levar o educando a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais, não verbais, semióticos – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Vale ressaltar que o trabalho com os gêneros do discurso faz com que os lecionando passem a conhecer a linguagem e a fazer uso dela, a controlá-la e a compreendê-la tanto em seu conteúdo quanto em seu contexto.

Bronckart (2012), ao conceber os fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas”, traz a noção de gêneros como unidades psicológicas que são as ações de linguagem. O significado dessas ações é o próprio texto. O autor, com base em Bakhtin, entende os textos como produções verbais efetivas que elaboram *tipos relativamente estáveis* de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, os quais se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre interlocutores e estilo específicos. O pesquisador define as ações de linguagem em um primeiro nível – sociológico – como “uma porção de atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”; no segundo nível – psicológico –, como “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção

verbal”. (BRONCKART, 2012, p. 99).

Nesse âmbito, no intento de desenvolver as competências discursivas dos alunos, o trabalho com os gêneros discursivos, com base nas propostas de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mostra-se fundamental, haja vista que, em consonância com Cristovão e Nascimento, baseadas nas considerações de Bronckart,

[...] a abordagem que dá ênfase às capacidades reflexivas dos atores humanos ou às capacidades para compreender o que se faz na vida social combinada com as propostas do ISD ‘pode apontar para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa’ (CRISTOVÃO E NASCIMENTO *apud* KARWOSKI *et al*, 2011, p. 41).

Por fim, cumpre dizer que os pressupostos teóricos por ora mobilizados neste estudo proporcionam a aprendizagem dos os gêneros discursivos e o trabalho com estes, já que a leitura e a escrita de textos diversos podem oportunizar ao discente o desenvolvimento da sua capacidade linguística e a possibilidade de se tornar cidadão pleno em uma sociedade letrada.

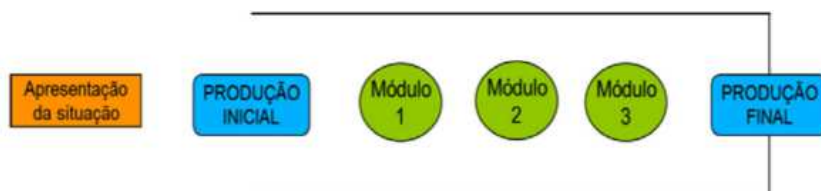
### **Sequência didática como procedimento metodológico no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita**

A acepção adotada neste estudo sobre o termo “sequência didática” (SD) encontra-se associada ao trabalho com gênero efetuado pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Segundo os pesquisadores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82). A finalidade de uma SD seria de “ajudar o aluno a dominar

um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação comunicativa” (p. 83).

Nesse sentido, os autores apresentam o esquema da estrutura de base de uma SD:

**Fig. 2:** Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

De acordo com o que observamos na figura 2, uma sequência didática envolve quatro etapas importantes: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Em relação à apresentação da situação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) apontam a necessidade de se expor aos alunos um problema bem definido e preparar os conteúdos que serão produzidos. Isso significa que a apresentação da situação inicial corresponde à descrição, de maneira detalhada, do projeto de comunicação. Dessa forma, faz-se realizável que os estudantes compreendam, de forma eficaz, a situação de comunicação através da qual deverão agir. Trata-se, de certo modo, de discutir sobre as seguintes questões que envolvem a explicitação das condições de produção do texto: gênero discursivo, conteúdos/temas, objetivos da produção, público-alvo, veículo/suporte, formas de circulação do texto, quem participará da produção, o lugar social que os alunos devem assumir como produtores, etc.

A produção inicial concerne no momento da motivação para a primeira tentativa do discente de produzir um texto pertencente ao



gênero em estudo. Por meio dessa atividade inicial, “o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (p. 86). Os autores declaram que essa fase funciona como reguladora da sequência didática, porquanto constitui-se como um diagnóstico para que o professor possa adequar seu planejamento de atividades às necessidades dos educandos, ou seja, à resolução dos problemas que mais emergirem nas produções destes.

Já os módulos consistem em atividades que visam decompor características do gênero e focar seus aspectos textuais e linguísticos, de modo que o estudante se torne capaz de lidar com esses fatores, superando, assim, as inadequações apresentadas. Nessa etapa, busca-se trabalhar os problemas ocorridos na primeira produção e oferecer aos aprendizes os instrumentos viáveis para superá-los. A sequência, nesse viés, segue o movimento do mais complexo para o mais simples – da produção inicial aos módulos - e, posteriormente, do mais simples ao mais complexo – dos módulos à produção final.

Na produção final, espera-se que o aprendente tenha incorporado as aprendizagens nas novas versões produzidas. Esse momento permite ao professor a execução de uma atividade de investigação das aprendizagens (O que aprendi? O que resta a fazer?). Ademais, auxilia os estudantes no que tange ao regulamento e ao controle do próprio comportamento, além de possibilitar a avaliação dos progressos realizados no domínio trabalhado.

### **Contextualização do problema**

Os resultados da primeira avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo de 2019 com os alunos do 8.º e do 9.º ano do ensino

fundamental<sup>4</sup>, evidenciam as dificuldades de compreensão e de interpretação de texto, bem como problemas atrelados aos elementos relacionados à produção escrita. A prova<sup>5</sup>, enviada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas, foi composta por 10 questões de múltipla escolha que almejavam verificar a compreensão e a interpretação de textos de gêneros diversos. Com a finalidade de se avaliar a produção escrita, foi proposta aos alunos a produção de uma crônica que promovesse a reflexão acerca das consequências que uma notícia falsa pode acarretar à vida das pessoas.

Nesse âmbito, é válido assinalar que os lecionandos demonstraram baixo desempenho em leitura compreensiva e interpretativa. No que diz respeito à escrita, os resultados não foram diferentes; os estudantes também evidenciaram possuir muitas dificuldades nos aspectos de escrita avaliados.

Durante a aplicação da prova, foi observada a fragilidade dos educandos no que concerne ao entendimento dos enunciados das questões e de algumas expressões. As questões 4 e 5 da prova de compreensão<sup>6</sup>, por exemplo, exploravam os conhecimentos relativos à função comunicativa, à estrutura composicional e à funcionalidade do gênero folheto. Foi possível notar que a maioria dos alunos não obteve êxito na resolução do exercício, pois expressaram muitas dúvidas sobre os termos empregados, como “multimodal”, “recursos

---

<sup>4</sup> Esclarecemos que o trabalho foi efetuado com turmas de escolas diferentes, sendo os alunos do 8.º ano de uma escola municipal, e os alunos do 9.º ano de uma escola estadual (ambas as escolas localizadas no mesmo bairro da cidade). Ressaltamos ainda que, embora a prova tenha sido elaborada para a avaliação do ensino da rede municipal, utilizamos o mesmo instrumento diagnóstico com os alunos da escola estadual.

<sup>5</sup> Prova elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros – MG.

<sup>6</sup> Ver anexo.

imagéticos”, “pictogramas”, além de não compreenderem a função comunicativa do gênero em questão.

Diante desse contexto, a partir da constatação da leitura insuficiente e da escrita insatisfatória dos discentes, da consideração das avaliações sistêmicas e das dificuldades apresentadas por eles no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, dispusemo-nos a executar um trabalho de intervenção embasado em atividades que proporcionassem o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita do gênero panfleto.

Dessa forma, elaboramos uma sequência didática fundamentada nas orientações metodológicas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). A formulação da proposta didática pautou-se nas concepções teóricas de Bakhtin (2003) e Bronckart (2012) acerca de gênero discursivo, cujas orientações se inscrevem numa concepção interacionista e sociodiscursiva da linguagem, enxergando o aluno como sujeito agente e reflexivo e o professor como mediador fundamental nesse processo de ensino/aprendizagem, que busca o desenvolvimento de habilidades necessárias ao letramento.

### **Relato de uma experiência de estudo do gênero discursivo panfleto a partir de uma sequência didática a serviço do letramento**

Para melhor compreensão de como se pode trabalhar com os gêneros na concepção de ensino adotada neste estudo, faremos uma breve apresentação de uma proposta de ensino ancorada nas sequências didáticas respaldadas na acepção de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011), tendo como objeto de ensino o gênero panfleto.

A sequência didática elaborada foi desenvolvida nas etapas descritas a seguir:

## Quadro 1 – Descrição do desenvolvimento da sequência didática

### Sequência didática Gênero textual: panfleto

#### Apresentação inicial

Nesse momento, foram informadas à turma as etapas de desenvolvimento das atividades, culminando na produção final e na divulgação do projeto. Em conformidade com Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011), esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nesse caso, tratou-se de uma campanha de incentivo à doação de sangue, cujo instrumento de divulgação escolhido concerniu no gênero discursivo panfleto.

É relevante mencionar que o Dia Mundial do Doador de Sangue, celebrado em 14 de junho, é uma data que tem o objetivo de conscientizar acerca da indispensabilidade de se fazerem doações regulares de sangue para garantir que todos os indivíduos e comunidades tenham acesso a produtos sanguíneos acessíveis e seguros. Diante desse contexto social, provocamos os educandos a participarem dessa campanha e, assim, por meio da linguagem, a desenvolverem uma consciência crítica e reflexiva.

Ainda nessa fase, realizamos uma atividade oral para verificar os conhecimentos prévios dos aprendizes a respeito do tema da produção final e do gênero discursivo panfleto:

Atividade 1 apresentada aos alunos:

- 1- O que vocês sabem sobre doação de sangue?
- 2- Quem pode doar? Quem não pode doar?
- 3- Onde podemos doar sangue?
- 4- Você conhece alguém que doa sangue frequentemente?
- 5- Qual é a importância de doar sangue?
- 6- Você sabe o que é um panfleto?
- 7- Você tem contato frequente com esse gênero?
- 8- Para que esse gênero serve?
- 9- Em quais situações de comunicação é requerido o uso de panfletos?



Em seguida, procedemos ao planejamento da produção: assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações e recursos necessários.

A fim de oportunizar a aquisição de conhecimento sobre o tema do texto a ser produzido, foi promovida uma palestra aos discentes, ministrada por dois profissionais da saúde, acerca dos procedimentos e da importância de doar sangue. Foram repassadas informações básicas e importantes para que os alunos obtivessem conhecimento sobre o tema proposto. Além disso, solicitamos registros no caderno e pesquisas sobre o assunto em outras fontes, como a busca de informações no site do Hemocentro de Montes Claros.

---

### **Produção inicial**

Nessa fase, requeremos dos alunos, com base nos conhecimentos já adquiridos sobre o gênero e sobre o tema indicado, a primeira versão do texto. Nessa etapa, foi possível avaliar o nível de conhecimento dos lecionando em relação aos elementos composicionais do gênero e ao tema proposto. Observamos que os alunos demonstraram dúvidas para elaborar o texto de forma pertinente ao gênero e coerente com o propósito comunicativo.

---

### **Módulos de ensino**

Ponderando sobre as dificuldades apresentadas, passamos à elaboração e ao desenvolvimento dos módulos de ensino.

**Módulo I:** Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais, das semioses e das modalidades empregadas.

Conforme já mencionado neste estudo, fundamentamos nosso fazer pedagógico na concepção bakhtiniana no que tange aos três elementos indissociáveis dos gêneros: tema, conteúdo e estilo. Esses três fatores se mostram indissociáveis, tendo em vista que os temas de um texto ou de um enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de forma de composição específica. Cabe ressaltar, então, que, no desenvolvimento das atividades, a separação foi feita apenas para efeito de análise do



Perguntas direcionadas ao plano discursivo:

- 1- Qual é a finalidade desse panfleto?
- 2- Quem é o responsável pela produção e pela distribuição desse panfleto?
- 3- Qual é o suporte textual?
- 4- Qual é o domínio discursivo?
- 5- Quais são os possíveis leitores (público-alvo)?
- 6- Em que condições esse gênero foi produzido e como circulou na nossa comunidade?



Perguntas direcionadas ao plano da organização e do conteúdo:

- 1- Quais são as frases de efeito para atingir o objetivo?
- 2- Que tipo de linguagem é comumente utilizada na construção desse gênero?
- 3- Qual é o tempo e o modo verbal que predominam no texto?
- 4- Qual é o efeito de sentido do uso desses verbos no texto?
- 5- O que as pessoas devem fazer, segundo o texto, para combater o mosquito transmissor da doença Zika?

Perguntas direcionadas ao plano do estilo:

- 1- Que efeito de sentido produz a imagem do mosquito com o símbolo na cor vermelha?
- 2- O que pode representar a cor vermelha nesse tipo de mensagem/texto?
- 3- Por que algumas palavras/frases estão com fonte maior que as outras?
- 4- Há marcas dos patrocinadores através de logotipos?
- 5- Como a linguagem não verbal (recursos imagéticos) ajuda na construção do sentido do texto?

Agora, responda em seu caderno:

- 1- Qual é a ideia mais significativa que o panfleto explicita?
- 2- A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua compreensão sobre o estudo do panfleto.

Observação: Após a escrita do texto, é importante o momento de socialização dos conhecimentos e das dúvidas sobre o trabalho proposto.

**Módulo II** – Esse módulo foi composto por atividades de leitura e de análise de textos diversos do mesmo gênero para reconhecimento de suas características discursivas, temáticas, composicionais (imagéticas e multimodais).

Os estudantes foram organizados em pequenos grupos para a leitura e a análise de panfletos diversos, catalogados pelos próprios alunos, em circulação em sua comunidade linguística.

Essa atividade objetivou propiciar a eles o contato maior com o gênero para que percebessem suas características estáveis e também as variações. Após a análise dos textos em grupo e as anotações no caderno, os educandos tiveram um tempo para socializar suas conclusões e dúvidas com a turma e com a professora.

Os aprendizes externaram muitas dificuldades no que se relaciona à análise dos aspectos linguísticos, tais como: o efeito de sentido do uso de verbos no imperativo, o uso de adjetivos e pronomes, a pontuação. Além desses aspectos, o emprego de termos técnicos, como “suporte textual” e “domínio discursivo”, foram dúvidas que requereram atenção. Identificamos, portanto, a indispensabilidade de se trabalhar com mais ênfase essas questões, apresentando explicações e exemplos de textos com seus suportes e domínios discursivos.

**Módulo III** – Apresentação de um tutorial<sup>7</sup> para a utilização do aplicativo Canva para a produção do panfleto.

<sup>7</sup> Tutorial disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/05/como-criar-banner-no-canva.ghtml>. Acesso em: 01 maio 2019.



**Produção final** - Passando de leitor a autor: retomando a produção inicial.

No prosseguimento da sequência didática, foi proposta aos alunos a revisão do panfleto produzido no início, considerando-se a seleção de imagens, as cores, as frases, os símbolos, visando os propósitos comunicativos e o contexto de produção e de circulação. Posteriormente, fundamentados no esboço da primeira versão e utilizando o aplicativo Canva, nos aparelhos móveis, os lecionando fizeram a reescrita do panfleto. Com base nas orientações de refação, eles procederam à produção final, apresentaram a versão produzida, utilizando o recurso data-show, aos colegas, que avaliaram o trabalho do grupo fundamentados em uma grade de critérios disponibilizada pela regente, segundo Apêndice A.

A participação dos estudantes nessa atividade fez emergir tanto os problemas de escrita que ainda careciam de uma intervenção como a aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento da competência escrita.

Sanados os problemas encontrados nos textos, os aprendentes escolheram os panfletos que mais se aproximaram dos critérios expostos no quadro de avaliação. As produções escolhidas (ver apêndice B) foram impressas e distribuídas pelos colegas em lugares diversos: no ambiente escolar, no familiar, nos postos de saúde, no comércio em geral, etc. A campanha também circulou em mídias digitais e foi compartilhada em redes sociais.

Houve um momento em que os aprendizes relataram a experiência positiva de interagir com as pessoas sobre um tema relevante e necessário na sociedade; falaram sobre o envolvimento dos familiares nesse projeto, explicitaram os conhecimentos adquiridos no que concerne à construção do gênero e discorreram acerca da importância deste para a prática social da linguagem em outros contextos linguísticos, além do ambiente de sala de aula.

Dessa forma, observamos, baseadas nos resultados, que a sequência didática aplicada favoreceu tanto a apropriação das características composicionais e da função social do gênero quanto a melhoria das habilidades de leitura e de escrita da modalidade em questão.

## Considerações finais

Nosso trabalho teve início quando constatamos, embasadas nos resultados das avaliações sistêmicas e das atividades escolares cotidianas, a urgente necessidade de buscar estratégias que diminuíssem as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita. Procuramos, a partir de então, aplicar em sala de aula uma sequência didática que contemplasse tais objetivos. Além de tentar combater as deficiências de leitura e de escrita dos discentes, intentamos mostrar a importância do uso efetivo e afetivo da linguagem em práticas sociais reais.

Destarte, o presente trabalho se mostra válido, uma vez que favorece o contato consciente e crítico com o gênero discursivo panfleto, que perpassa a vida cotidiana dos estudantes. Ademais, pudemos observar que a sequência didática proposta proporcionou aos educandos uma experiência real de letramento, haja vista que o trabalho produzido por eles teve uma aplicabilidade social, atravessou os muros da escola e cumpriu uma função social bastante importante.

Em suma, objetivamos, com o compartilhamento dessa prática pedagógica, contribuir para o desenvolvimento dessa proposta em outras comunidades de ensino, a fim de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de situações reais de uso da linguagem e do envolvimento efetivo e reflexivo dos aprendizes nessas práticas.

## Referências

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

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. trad. Anna Rachel Machado. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.), **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 34-52.


DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.), **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 108-136.

Anexo - Questões 4 e 5 da prova de monitoramento de leitura compreensiva

PREFEITURA DE MONTES CLAROS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA  
COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Leia o texto a seguir para responder às questões 04 e 05.



Folheto: Divulgação.

A mais completa linha de Lousas Interativas *Multi-Touch* disponíveis no mercado.

Interação com a superfície através do toque com os dedos ou qualquer outro objeto (*Multi-Touch* para até 6 usuários simultâneos), não necessitando de canetas especiais e caras!

**Questão 4.** Um folheto é elaborado visando a um determinado leitor, com propósitos comunicativos definidos. A função comunicativa do folheto em questão é

- A) demonstrar a qualidade dos produtos oferecidos.
- B) divulgar a alta tecnologia *Multi Touch* das lousas.
- C) promover um produto, objetivando a sua venda.
- D) facilitar a vida dos professores e dos alunos.

**Questão 5.** O folheto é multimodal, porque apresenta

- A) crianças que tocam a lousa, simbolizando os prováveis usuários do aparelho divulgado.
- B) funcionalidade, demonstrada pelas explicações e fotos da utilização do produto em questão.
- C) imagens misturadas a desenhos e pictogramas, pequenos desenhos abaixo do primeiro período.
- D) palavras, recursos imagéticos, tamanhos diferentes de letras, figuras e disposição das imagens na página.

### Apêndice A – Grade de avaliação dos panfletos

Grupo 1		
Roteiro de avaliação	Está	Precisa
	adequado	melhorar
O objetivo de comunicação está claro?		
As informações são objetivas e pertinentes ao tema?		
Os recursos imagéticos estão adequados e coerentes?		
Os recursos linguísticos estão adequados ao gênero?		
O panfleto apresenta recursos multimodais adequados (cores, símbolos, tamanho das letras)?		
As frases e ou unidades discursivas são pequenas?		
Utiliza a linguagem verbal e não verbal?		
Há coerência entre as linguagens verbal e não verbal?		
O grupo foi criativo na organização do texto?		

Grupo 2		
Roteiro de avaliação	Está	Precisa
	adequado	melhorar
O objetivo de comunicação está claro?		
As informações são objetivas e pertinentes ao tema?		
Os recursos imagéticos estão adequados e coerentes?		
Os recursos linguísticos estão adequados ao gênero?		
O panfleto apresenta recursos multimodais adequados (cores, símbolos, tamanho das letras)?		
As frases e ou unidades discursivas são pequenas?		
Utiliza a linguagem verbal e não verbal?		
Há coerência entre as linguagens verbal e não verbal?		
O grupo foi criativo na organização do texto?		

## Apêndice B – Panfletos produzidos e utilizados na campanha

14 DE JUNHO-DIA MUNDIAL DO DOADOR DE SANGUE

# DOE SANGUE E SALVE VIDAS

“VOCÊ SABIA?  
UMA BOLSA DE SANGUE DE 450 ML PODE AJUDAR ATÉ 4  
PESSOAS!”

DOAR SANGUE É MAIS DO QUE AJUDAR,  
É DAR UMA ESPERANÇA A QUEM PRECISA VIVER.

SEJA UM HERÓI NA VIDA DE ALGUÉM  
SEJA UM DOADOR.



### QUEM PODE DOAR ?

“PESSOAS ACIMA DE 18 ANOS ATÉ 65;  
“QUE TENHA UMA BOA SAÚDE;  
“QUE NÃO TENHA REALIZADO MAIS DE 4 DOAÇÕES  
NO ANO, MULHERES SOMENTE 3 DOAÇÕES.”



### QUEM NÃO PODE DOAR?

Endereço do Hemocentro de Montes Claros:  
R. Urbino Viana, 640 - Vila Guilhermina,  
Montes Claros - MG.  
Telefone:(35) 3215-1500  
<http://www.hemocentros.org.br>

- PESSOAS COM MENOS DE 55 KG;
- PESSOAS QUE INGERIRAM BEBIDA ALCOÓLICA EM MENOS DE 24 HORAS;
- PESSOAS QUE NÃO DORMIRAM BEM NA NOITE ANTERIORE;
- QUE TENHA ALGUMAS DOENÇAS COMO: LEUCEMIA, HIV, CHAGAS, SÍFILIS, HEPATITE, ENTRE OUTRAS;
- QUEM ESTIVER COM PRESSÃO ALTA OU BAIXA NO MOMENTO DA DOAÇÃO;
- MULHERES GRAVIDAS.



CONTRIBUA! PREENCHA O PLECO, PRODUZINDO SANGUE E AJUDANDO DO 8 ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ESTERENDA ZANUZZI ROSALI.

## DOAR SANGUE É MUITO MAIS QUE SOLIDARIEDADE, É FAZER FLUIR A VIDA NAS VEIAS DE QUEM PRECISA!



**AMOR AO PRÓXIMO  
BOA AÇÃO  
ABRACE ESTA CAUSA  
OFEREÇA VIDA**

## DOE SANGUE!

#AJUDEESTACAUSA

### PARA DOAR, VOCÊ DEVE:

-  Ter entre 16 e 69 anos. Pessoas acima de 60 anos só podem doar se já tiverem doado sangue alguma vez antes dessa idade
-  Pesar no mínimo 50kg e estar em boas condições de saúde
-  Estar alimentado, por isso evite alimentos gordurosos e aguarde até duas horas para doar
-  Apresentar documento original com foto

### VÁ AO HEMOMINAS DA SUA CIDADE

 (38) 3218-7800  @hemominas

 R. Urbino Viana, 640 - Vila Guilhermina, Montes Claros - MG

Campanha promovida pela professora Luana Soares e pelos alunos do 8º ano Marlin da Escola Estadual Professora Dilma Queiroz.



## **Entre poemas e canções: a magia do texto literário para a formação de leitores mirins**

Maria Aparecida da Silva Oliveira<sup>1</sup>

Maria de Oliveira Rodrigues<sup>2</sup>

### **A formação do leitor nos espaços escolares**

Embora a literatura seja inerente à natureza humana, elemento integrante dos seres provedores da linguagem e que constroem e reconstróem representações simbólicas da realidade concreta e da própria subjetividade, nas salas de aula, a literatura fica, na maioria das vezes, relegada ao último lugar. As exigências curriculares, os espaços e o modo como os educandários se organizam privilegiam um ensino conteudista, herança ainda da escola tradicional. A distribuição das carteiras na sala de aula, o formato das grades curriculares e as demandas das instituições educacionais superiores para as escolas demonstram que a literatura não se encaixa no modelo escolar vigente.

Nesse sentido, cabe ao professor de língua materna rebelar-se e fazer valer o indispensável papel que a literatura exerce na vida das pessoas.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Profletras da Unimontes.

<sup>2</sup> Mestranda do Profletras da Unimontes.

O convite à leitura literária na perspectiva da fruição e do deleite é também um gesto de comprometimento com o aluno, que dificilmente encontrará, fora da escola, a oportunidade de lidar com a arte da linguagem verbal e usufruir do bem que a literatura é capaz de proporcionar.

Há milhares de anos, nos períodos pré-históricos, os homens e as mulheres reuniam-se ao redor de uma fogueira para ali representarem o mundo a partir das suas próprias impressões e sentimentos diante das experiências vividas, que eram partilhadas entre todos. Os mitos e os ritos criados revelam que, desde sempre, o humano e o subjetivo fundem-se e transformam as realidades emergindo novos significados.

Nesse cenário, o ambiente tem uma importância singular para o ensino da literatura. A presença dos elementos da natureza na fabulação despreziosa no dia a dia dos seres humanos expõe a distância entre o fazer literário e o que é proposto pela escola para se trabalhar a literatura.

As pesquisas apontam para a necessidade de se quebrar as barreiras que separam a literatura do aluno que, conforme definido por Piaget (1973), é um sujeito cognoscente, mas que, de acordo com Freud (1987), é também dotado de grande sensibilidade a qual determina a sua relação com o mundo<sup>3</sup>.

Para os anos iniciais<sup>4</sup> do ensino fundamental, os estudos sugerem abordagens que desvinculem a literatura da pedagogia, apesar do caráter funcional que a literatura imprime à literatura infantil. Nesse

---

<sup>3</sup> Clark Peres (1999) apresenta a distinção entre as teorias piagetiana e freudiana sobre o desenvolvimento da criança em que a primeira ocupa-se das estruturas cognitivas e a segunda considera as emoções e as sensações.

<sup>4</sup> Etapa em que a criança cursa os ciclos inicial e complementar de alfabetização, antigamente eram denominadas turmas de 1ª a 4ª séries.



contexto, questionamos: quais estratégias de ensino devem ser adotadas para aproximar os alunos da literatura? Que elementos dos espaços escolares contribuem para o ensino de literatura? Como garantir vivências profícuas com o texto literário nas escolas se, muitas vezes, elas são organizadas para atender a demandas técnicas e burocráticas que se destoam do proposto pela literatura? O que, de fato, representa um ato de rebeldia do professor de língua portuguesa?

Consideramos a relevância de se discutir tais questões para a busca de propostas que valorizem os Cantinhos de Leitura<sup>5</sup> e as bibliotecas escolares trazendo-os para o centro do debate pedagógico. Entendemos que a pedagogia deve servir à literatura e não o contrário e que o corpo docente, em conjunto com as gestões escolares e serviço de supervisão pedagógica, precisa ter um olhar diferenciado para a literatura.

Ao focar o texto como produto artístico capaz de, pelo conteúdo e pela forma cuidadosamente escritos, tocar a sensibilidade do aluno, os educadores são levados a refletir sobre como se dá o processo de leitura pelos estudantes. Muitas vezes, situações corriqueiras podem servir para desencadear significativas experiências leitoras. Para isso é importante que os professores e toda a escola tenham clareza de seus objetivos ao trabalharem com o texto literário.

Devido à ausência de uma política educacional que atenda concretamente aos parâmetros curriculares do ensino de literatura,

---

<sup>5</sup> Armário ou baú de livros literários que fica num canto da sala de aula ao alcance das crianças para leitura livre. O MEC, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, distribuiu caixas com exemplares para composição dos Cantinhos de Leitura nas turmas de alfabetização nos anos de 2013 e 2014.

torna-se necessário um trabalho diferenciado do professor, sujeito que, consciente do seu papel social, pode favorecer a aplicação de propostas que atendam aos descritores ligados aos aspectos literários. A BNCC<sup>6</sup> aborda a literatura como campo artístico-literário relacionado à participação do aluno em “situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017).

Os próprios objetos de ensino, explicitados no documento, direcionam o planejamento das aulas. São eles:

- formação do leitor literário;
- leitura colaborativa e autônoma;
- apreciação estética;
- apreciação para o estilo;
- formação do leitor literário para a leitura multissemiótica.

Buscando descrever uma proposta de ensino de literatura infantil desenvolvida em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária está entre 8 e 9 anos, apresentamos as principais reflexões que, subsidiadas pela teoria literária, nortearam a aplicação dessa proposta. Na seção 2.1, discutimos sobre o letramento literário e sobre o papel do professor diante do direito dos alunos em acessar o gênero. Na subseção 2.2, refletimos sobre alguns aspectos e contextos em que a literatura infantil se insere, em especial aqueles ligados à subjetividade da criança e sua relevância para o desenvolvimento da linguagem. Na seção 3. 1, iniciamos a apresentação da proposta com a metodologia de pesquisa utilizada e as principais ações metodológicas definidas no momento do planejamento. Em seguida, trazemos as subseções 3. 2, com o plano de ação traçado para o

---

<sup>6</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

trabalho com o livro *A arca de Noé* de Vinícius de Moraes e a subseção 3. 3, com a análise dos resultados obtidos. Na seção 4, trazemos as considerações finais sobre a temática trabalhada.

A seguir, refletimos sobre as teorias que fundamentam a nossa prática e possibilitam um olhar diferenciado sobre os descritores da BNCC, tornando possível um trabalho voltado não apenas para a leitura, compreensão dos textos e contato com a língua escrita, mas principalmente para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos pela via da expressividade.

### **Letramento literário: o que é e para que serve?**

Entender o que é a literatura e qual lugar ela ocupa no espaço escolar são questões instigadoras para aqueles que atuam no ensino fundamental. Dada a relevância dessa grande área da linguagem para a vida dos alunos, não pode ser ignorada ou pouco explorada.

É fundamental conhecer o que se pretende ensinar e apoderar-se desse conhecimento para evitar um ensino de literatura mecanicista que coloca o aluno numa situação de distanciamento do texto literário ou que o faça ser visto como um incômodo, algo enfadonho ou desinteressante.

Considerando os sentidos que a palavra literatura etimologicamente representa e mais aqueles que trazemos em nossa memória da nossa própria vivência com o texto literário, podemos afirmar que a literatura é a expressão da arte pelas letras e pela palavra e que tem significados que são individuais. Ao mesmo tempo em que é transformadora, a literatura também se transforma e, sendo libertadora, também se liberta, não sendo possível amarrá-la sob um só conceito e definição, nem a ela e nem aos aspectos que a envolvem. Desse modo, a literatura é a possibilidade de se pensar além da própria razão.

Tendo em vista a necessidade de aproximar os alunos do texto literário e de encontrar estratégias que os estimulem a ler, propomos uma reflexão não apenas para os professores de língua portuguesa, mas para todos os que reconhecem o valor do desenvolvimento da linguagem para o sucesso escolar dos alunos. Como fazer? A resposta requer ousadia e mudanças em práticas que se alicerçam em padrões instituídos pela escola. O texto literário deve ser apresentado aos discentes de forma atrativa, leve e que provoque o leitor.

O trabalho com o letramento literário constitui-se de múltiplas possibilidades de leitura, de estímulo ao diálogo entre os leitores e da vivência com diferentes obras. Cosson (2009, p. 34) propõe que o letramento literário irá lidar sempre com o atual devido à facilidade oferecida, gerando também o interesse dos estudantes em ler. Como prática social é de responsabilidade da escola desenvolvê-la de forma eficiente. Para isso, um planejamento conciso e a organização das aulas podem garantir que os objetivos de formação dos leitores sejam alcançados (COSSON, 2009, p. 23). Essa responsabilidade é claramente traduzida por Candido (2004) ao afirmar que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

Segundo Cosson (2009, p. 40), “o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social”, portanto exige do professor o estabelecimento de critérios para seleção do texto literário que levem em conta a valorização do cânone enquanto herança cultural, mas sem perder de vista a atualidade e a diversidade.

Variadas estratégias podem ser utilizadas pelo professor para garantir a experiência com o texto literário. Atividades integradas e que contemplem o envolvimento dos estudantes, desde o momento em que o texto lhes for apresentado até a contextualização e encerramento do trabalho, abrem as portas para outras leituras – e por que não para a escrita? – possibilitando novas criações.

Nesse sentido, é necessário repensar o espaço da biblioteca escolar e as relações do leitor com o texto. A biblioteca pode se transformar em um ambiente de leitores e contribuir para a interação entre eles e as obras. Representa um espaço de participação leitora capaz de fazer fruir o texto para os estudantes.

O dinamismo que se estabelece na biblioteca escolar quando os alunos a visitam e conversam entre si sobre os livros lidos desperta o interesse em conhecer e ler os poemas e as histórias comentadas. As afetividades suscitadas na leitura de poemas e histórias, uma vez compartilhadas, aguçam curiosidades capazes de atrair novos leitores e, através das suas leituras, provocam novas conversas. A fruição é desse modo muito importante para a formação leitora e permite saber da vida por meio da experiência do outro, levando ao prazer e ao hábito de ler.

Segundo Jassus (1979), uma vez passando pela *katharsis*, vivência de quem pela leitura transcendeu a realidade, a experiência de visitar lugares desconhecidos sem sair do espaço ocupado jamais poderá ser esquecida. A *poiesis* e a *aisthesis* ligadas ao prazer e à contemplação suscitados pelo texto literário dizem mais de nós e do mundo do que nós mesmos podemos dizer, pois é a arte em ação que, feita sob uma atividade estética, é capaz de provocar também um prazer estético, perfeitamente sensível e de ordem intelectual (JASSUS, 1979).

Conforme Cândido (2004), carregamos em nós o desejo da fabulação.

Desejo e necessidade podem se dividir em bens compressíveis e incompressíveis, os que não são tão necessários e aqueles que são essenciais respectivamente. Entre os últimos, os que não podem ser pensados como triviais, está a leitura literária, uma vez que é ela que nos humaniza e coloca em movimento a essência de nós mesmos.

Nenhuma tecnologia humaniza e, muito embora tenhamos bastante avançado o desenvolvimento tecnológico, somente a literatura enquanto arte é a ciência que pode nos humanizar. “Não é de hoje que isso é assim”, diriam os mais velhos para explicar a relação do homem e da mulher com a literatura. Os povos antigos e os indígenas usaram os mitos e ritos para se relacionarem consigo mesmos, com a natureza e com o mundo, exatamente por essa necessidade de fabulação que permite organizar sentimentos e ideias perante o caos da existência material.

Partindo dessas premissas, compreendemos o papel da escola em colocar ao alcance dos estudantes o texto literário e de trabalhar a literatura de forma a garantir o aprendizado do que somente a literatura, enquanto objeto da arte, é capaz de proporcionar. Ora, se em Freire (2019) já vimos que ninguém educa ninguém, que somos educados uns pelos outros em nossa mediação com o mundo, em Candido (1999) entendemos que essa relação se dá de forma mais efetiva na literatura, uma vez que não são os conceitos que ensinam, mas somos nós mesmos que ensinamos uns aos outros.

Através do texto literário podemos vivenciar situações diversas, sermos um e sermos outro. Colocando-nos no lugar do outro e de outros, experimentamos infinitas possibilidades de estar no mundo e de entender o mundo, de volta a nós mesmos somos transformados pelas vivências partilhadas através da leitura. Esse caráter formativo é gerado pela ficção e imaginação poética de forma natural e prazerosa, sem a rigidez dos discursos moralizantes.

Isso é possível graças ao trabalho árduo do autor que cria trabalhando cuidadosamente com as palavras e, recriando os sentidos que ele próprio abstrai da sua experiência no mundo, nos envolve e nos leva para os recônditos de nossa interioridade. Quem lê o texto literário o faz a partir da sua própria experiência e é com ela que dá sentido ao texto completando as lacunas ali deixadas.

Ler o texto literário é também assumir a sua co-autoria e obter condições de viver intelectual e afetivamente mais satisfeitos e felizes. É assim que a arte nos ensina maneiras refinadas de sentir, permitindo-nos viver dialeticamente e, embora não fiquemos livres dos conflitos internos, podemos dizer que eles são suavizados e direcionados de forma mais segura e tranquila. Ao ouvir alguém falar de sua experiência com o texto literário, percebemos o viés afetivo dessa relação.

Reafirmamos, portanto, a importância do texto literário na sala de aula e no ambiente escolar como um direito a ser exercido e uma experiência a ser aprendida, um bem que os estudantes levam para si e que lhes ajuda em suas vidas. Um poema, uma história, um romance que carrega tantas histórias... Pela forma, somos levados a vislumbrar diferentes imagens e exercitar, além do diálogo com o texto, um diálogo conosco mesmos.

Há uma complexidade por trás da leitura do texto literário da qual, como professores comprometidos com o sucesso pleno dos estudantes, não podemos negligenciar: texto, autor, discurso e obra se inserem em um contexto histórico e cultural e são também fruto das relações sociais. Apesar de espontânea, a literatura é um trabalho. É uma construção de objetos e uma forma de equipamento afetivo e intelectual. E, para acessá-la, é necessário criar pontes entre o conhecimento dos alunos e os textos que se pretende propor.

A mediação do professor é essencial e exige sensibilidade para entrelaçar os discursos, os textos, as obras e biografias de autores conhecidos. A intertextualidade, parte constitutiva da linguagem e da arte, deve ser amplamente explorada, abrindo as portas para a fruição e o deleite, um convite à leitura e uma convocação a novos sentidos e sensações, novas experiências e múltiplas possibilidades de aprendizado.

### **Literatura infantil: janela aberta para a subjetividade da criança**

Para refletirmos sobre a literatura infantil na escola, trazemos os aspectos identificados por Zilberman (2003) que definem o gênero ao mesmo tempo em que suscitam discussões sobre as principais implicações políticas e sociais do processo de recepção do texto. Nessa abordagem, coadunamos com a autora que a literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela teoria literária, ou seja, é um ramo desta e, portanto, pode ser por ela questionado.

O que faz um texto ser considerado de literatura infantil? A autora afirma que é exatamente o enfoque estético do texto. Não basta que o livro seja escrito para crianças, mas é necessário que o texto traga as marcas do cuidado que o autor teve na escolha das palavras.

Ainda que a escola não seja o espaço apropriado para se trabalhar a literatura devido às especificidades do modelo institucional, não significa que, por medida de precaução, a literatura deva ser afastada da sala de aula e da escola. Cabe ao professor propiciar a adaptação do espaço escolar com todos os seus elementos para garantir que a literatura infantil esteja ali inserida.

O último aspecto tratado por Zilberman (2003) diz respeito ao caráter



social da literatura infantil. Ao ler o livro literário, a criança entra no mundo da fantasia e pode vivenciar diferentes situações que existem na sociedade, ocupar e conhecer outros lugares sociais.

A literatura infantil surgiu quando, no final do século XVIII e início do século XIX, apareceu uma nova noção de família. Essa mudança de paradigma da família trouxe também uma nova perspectiva da criança e da sua presença no mundo. A criança que antes era ignorada passou a ocupar o lugar central da família, sendo então necessário educá-la para a manutenção dos padrões burgueses da época. É nesse contexto que a literatura infantil aparece para servir à doutrinação do que os adultos consideravam certo e desejavam ensinar para as crianças.

Com o passar do tempo, a literatura infantil alcançou outros patamares e o texto literário infantil passou a traduzir o mundo do modo como ele é. Os padrões de família e comportamentos antes representados para atender aos interesses da classe burguesa e que mostrava um mundo quase perfeito, sem conflitos nem problemas sociais, pouco a pouco foram sendo rompidos. A literatura infantil passa a desnudar a realidade da vida e mostrar situações e contextos antes camuflados, oferecendo aos leitores a oportunidade de transpor os muros da escola e da família.

Esse novo modelo proporciona ao leitor não apenas o encontro consigo mesmo, mas também amplia a experiência de vida e auxilia na superação de dificuldades existenciais. Ao conhecer a realidade representada, a criança é levada a refletir desenvolvendo também o seu pensamento crítico.

Com efeito, a caracterização da obra literária evidencia o dilema da literatura infantil. Se esta quer ser literatura, precisa integrar-

se ao projeto desafiador próprio a todo fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogadora das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma leitura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. (ZILBERMAN, 2003, p. 176).

Assim, novas metodologias de ensino da literatura infantil passam a ser incorporadas no ambiente da sala de aula. A leitura que agora não é mais feita para perpetuar os padrões estabelecidos pela classe dominante precisa acontecer na espontaneidade e no deleite, na vontade própria, a ser não mais imposta, mas incentivada pelo uso de estratégias que valorizem o aluno como um sujeito social crítico, pensante e que também tem a sua percepção do mundo ao interpretar a realidade.

Para que tais paradigmas se consolidem no ensino da literatura infantil é necessário que o professor conheça o objeto de estudo da literatura, vivencie e crie uma experiência subjetiva com a linguagem nele utilizada deixando-se envolver pelo texto literário para então propor experiências leitoras significativas para o aluno. Ao romper com um ensino de literatura rígido e tradicional, o professor promove a criatividade, originalidade e afetividade da turma, permitindo aos alunos conhecerem-se a si mesmos ao falarem sobre as suas leituras e a fazerem conexões entre as histórias e os poemas lidos e a sua própria individualidade.

Essa leitura marcadamente realizada sela a união entre a literatura infantil e o papel da escola perante os alunos, sujeitos dotados não apenas de cognição, mas também de emoção, de objetividade e subjetividade. Nesse paradoxo, percebemos que a emoção e a subjetividade estiveram à margem dos programas da escola, o que talvez explique a sociedade violenta e confusa da qual fazemos parte.

Para Freud (1996), há uma relação muito próxima entre o brincar e a criação literária e a sinceridade da criança quando brinca é a mesma do leitor quando realiza a leitura do texto literário<sup>7</sup>. Não estará a escola fugindo do que é essencial para a formação do sujeito? O tempo presente é sempre o melhor momento para a escola mudar a ordem e trazer a literatura infantil para o centro das aulas, permitindo aos alunos o devaneio e a possibilidade de encontrar, através da sua subjetividade e expressividade, o rumo para os seus próximos passos. Motivadas por essa perspectiva, elaboramos a proposta, cuja metodologia descrevemos a seguir.

### **Um novo olhar para o ensino da literatura infantil**

Metodologicamente, desenvolvemos uma proposta de ensino da literatura infantil com a pesquisa qualitativa, elaborada a partir da observação da realidade da sala de aula de uma turma do 3º ano do ensino fundamental no tocante à leitura literária. Observamos que os alunos iam com frequência aos Cantinhos de Leitura, escolhiam livros para ler e levavam os livros para casa. No entanto, não era possível explorar essa leitura e nem precisar o grau de envolvimento dos alunos com as obras, uma vez que cada aluno pegava um livro diferente. Além disso, esse não era um hábito de todos os alunos.

Movidas pelo desejo de proporcionar leituras significativas para todos os alunos da sala e, com base as considerações da teoria literária, que

---

<sup>7</sup> Xipas (2018) traz uma coletânea de atividades pedagógicas desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental que resgatam o caráter prazeroso e envolvente do ensino de literatura através da leitura subjetiva, que é, segundo a autora, “uma prática que favorece a atividade de leitura do texto literário não apenas como uma fuga, uma evasão da realidade, mas também como um encontro revivido pela memória de quem lê” (XIPAS, 2018, p. 13).

mostravam a importância do professor na formação de leitores com a adoção de experiências capazes de despertar o interesse dos alunos em ler, elaboramos uma proposta que tem como fio condutor a leitura de quatro livros literários durante todo o ano letivo. A cada bimestre é feita a escolha de um livro que é xerocado para todos os alunos a fim de que possam manusear, ler e participar das atividades. O primeiro livro escolhido foi *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, por tratar-se de um livro de poesia que fala de animais e que, segundo bibliografia pesquisada<sup>8</sup>, seria o mais interessante para crianças que cursam essa etapa. Decidimos utilizar, alternadamente, nos quatro bimestres os dois gêneros: poema e história.

Fizemos o planejamento das aulas do primeiro bimestre e entregamos para a supervisora que acolheu muito bem a proposta e até sugeriu o nome do próximo livro: *Felpe Filva*, da escritora Eva Furnari, com o qual iniciamos a segunda etapa.

Com o livro *A arca de Noé*, aplicamos a primeira sequência didática<sup>9</sup> a fim de contribuir com a formação leitora literária dos alunos a qual descrevemos a seguir.

### **Diálogos sobre ritmos e encantos da obra *A arca de Noé***

A escolha do livro *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, foi aceita positivamente pelos alunos e pelos pais que se empenharam para

---

<sup>8</sup> Mais tarde descobrimos que essa tendência de rotulação do texto literário para determinadas etapas e faixas etárias foi superada, de acordo com Clark Peres (1999) à medida em que se iniciou uma reflexão sobre as questões de estilo e gosto das crianças desconiderando-se as pressuposições impostas pelos adultos.

<sup>9</sup> Usamos o termo “sequência didática” para nos referirmos às atividades sequenciadas e não ao modelo de estudo do gênero proposto por Dolz (2004).

adquirir a cópia do livro<sup>10</sup>. Essa estratégia foi pensada para que os alunos, em contato direto com o livro, pudessem explorá-lo com mais liberdade.

Durante a aplicação da proposta, as crianças eram indagadas sobre a leitura que faziam em casa: se estavam lendo o livro ou não, sobre os poemas que haviam lido e quais tinham mais gostado. No início das aulas, um tempo era dedicado para leitura dos poemas preferidos da turma. As crianças poderiam ler o livro, na sala de aula, também nos momentos livres.

As músicas do CD *A arca de Noé foram* utilizadas na proposta e atraíram a atenção dos alunos. Apresentamos, a seguir, o plano de ação (QUADRO 1).

**Quadro 1** – Plano de ação

Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	CH <sup>11</sup>
Avaliar afetivamente o texto lido, projetando o sentido para outras vivências e realidades.	Caixa enfeitada com cópias do livro <i>A arca de Noé</i> e bombons dentro da caixa. Alunos em círculo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar momento especial para receber as cópias do livro colocadas na caixa no centro da roda. Cantar músicas alegres relacionadas à natureza.</li> <li>- Entregar os livros para os alunos, conversar sobre a aquisição, que, mesmo sendo uma cópia, precisa ser tratada com carinho. Falar que poderão ler quando quiserem e que, a partir dessa aula, deverão trazer o livro para a sala.</li> </ul>	1 h/a
Ler com envolvimento.	Livro <i>A arca de Noé</i> (coreto da escola e em círculo, alunos sentados no chão).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar sobre o livro, poemas e gênero.</li> <li>- Ler o poema <i>A arca de Noé</i>: professora e alunos. Conversar sobre as características do poema: tem rimas? Quais? Sobre o que o poema fala? O que a leitura do poema despertou?</li> <li>- Pedir para ilustrarem o poema no caderno de Arte.</li> </ul>	1 h/a

Continua

<sup>10</sup> Para fins de simplificação, nos referimos às cópias do livro *A arca de Noé* como sendo o livro.

<sup>11</sup> Carga horária das aulas.

Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	CH <sup>11</sup>
Ler o texto silenciosamente e em voz alta, com fluência e ritmo.	Livro <i>A arca de Noé</i> (alunos em círculo no pátio da escola).	– Leitura oral individual do poema <i>A arca de Noé</i> , pelos alunos, explorando a sonoridade. – Pedir para as crianças pesquisarem a história da arca de Noé e trazerem na próxima aula.	1 h/a
Compreender a leitura como um ato prazeroso e necessário.	Livro <i>A arca de Noé</i> e caderno para registro das pesquisas dos alunos.	– Propor apresentação oral da pesquisa. – Incentivar o debate com comparações e inferências da narrativa e do poema e a socialização dos alunos sobre os poemas lidos.	1 h/a
Compreender o texto lido.	Livro <i>A arca de Noé</i> , cartolina, papel colorido, pincéis e lápis de cor (grupos de 5 alunos).	– Propor a escolha de um poema a ser devidamente apresentado na sala e confecção de cartaz para exposição no Seminário de Literatura. – Incentivar as crianças a decorarem os poemas para declamação.	2 h/a
Avaliar afetivamente o texto lido.	Livro <i>A arca de Noé, pendrive</i> com os poemas musicalizados por Toquinho (mesas em semicírculo).	– Momento de liberdade para captar a criatividade do autor na produção dos poemas: escuta dos poemas musicalizados e leitura. – Cantar com os alunos, mímicas e dinâmicas dos poemas (imitação de bichos e outras sugestões dos alunos para exploração dos sentidos e ritmos dos poemas).	1 h/a
Produzir texto sobre o livro lido.	Livro <i>A arca de Noé</i> (folha com proposta de produção escrita livre).	– Propor a produção escrita de um texto sobre o livro <i>A arca de Noé</i> . – Incentivar os alunos a escreverem livremente. O objetivo da produção textual é apresentar as ideias e impressões sobre o livro <i>A arca de Noé</i> para ser apresentado no Seminário de Literatura na reunião de pais.	1 h/a
Expressar-se de forma oral e corporal.	Textos, roupas, máscaras, som.	– Realização do Seminário de Literatura com leitura dos textos escritos pelos alunos, coreografias e declamações de poesias.	2 h/a

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

## Um olhar sobre a atividade desenvolvida

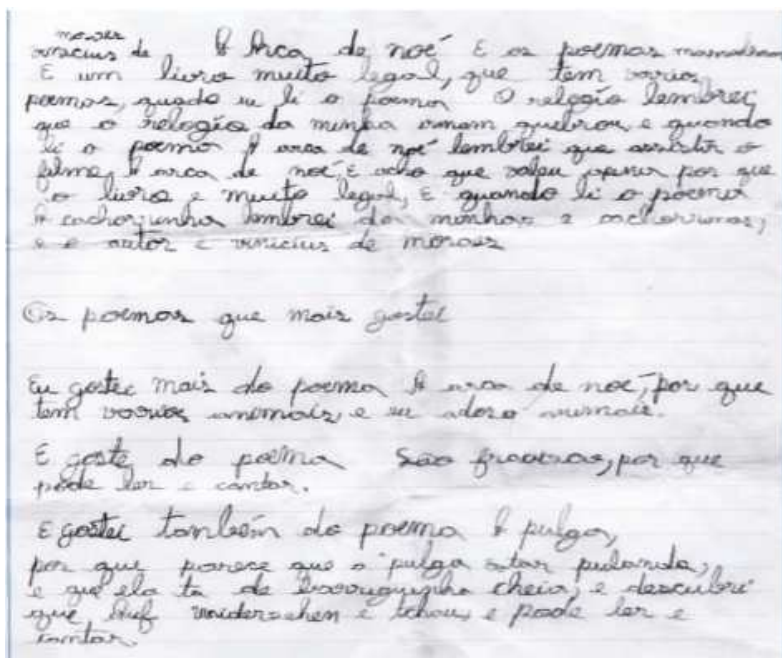
A proposta de adoção de um livro por bimestre para o trabalho sistematizado com o livro literário e, ao final, com apresentação de texto escrito pelo aluno sobre o livro lido contribuiu para ampliar a visão da literatura infantil no ambiente da sala de aula.

Percebemos que leitores menos assíduos acabaram lendo o livro todo ou partes dele, pois para realizar as atividades direcionadas era preciso

ler o livro. Além disso, os poemas eram discutidos na sala de aula e quem não lesse ficaria de fora dos comentários da turma.

Observamos que vários textos do livro foram lidos e que nenhum aluno reclamou das atividades e nem disse que estavam enfadonhas ou cansativas. Ao contrário, as crianças demonstraram interesse em realizá-las, criaram um vínculo afetivo com o livro, o que permitia-lhes falar sobre ele e realizar as atividades com disposição, conforme mostram as Figuras 1 e 2 das produções textuais<sup>12</sup> dos alunos.

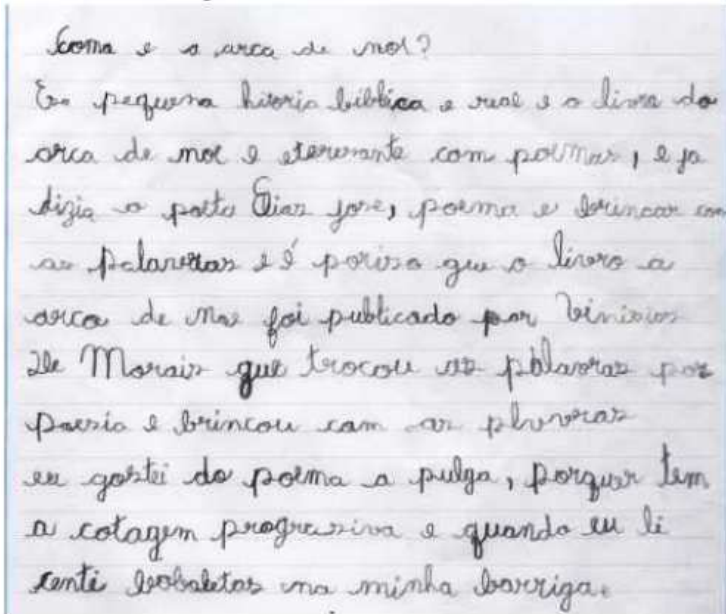
**Fig.1** – A arca de Noé e os poemas maravilhosos



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

<sup>12</sup> Foi pedido para as crianças escreverem livremente sobre o livro lido, atentando-se para as orientações desenvolvidas na sala de aula como o rascunho e a revisão, sem a cobrança excessiva quanto ao seu desempenho ortográfico, mas valorizando a espontaneidade e a criatividade dos alunos.

**Fig.2** – Como é A arca de Noé



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Para os alunos que já liam com maior frequência, a atividade também foi proveitosa, pois experimentaram jeitos novos de ler o livro e de perceber os recursos estilísticos dos poemas, o que foi demonstrado por eles ao falarem com a professora na sala ou gravarem áudio enviado pelo *WhatsApp* e até mesmo quando fizeram associações com outros poemas, como foi o caso da criança que citou o poema *Poesia é brincar* com as palavras do autor Elias José.

Com a atividade de escrita de poemas,<sup>13</sup> os alunos se mostraram sensíveis e criativos. Já a proposta de escrever sobre o livro para

<sup>13</sup> A atividade de produção de poemas foi proposta como tarefa de casa para os alunos escreverem e, no dia seguinte, no momento de correção da tarefa, lerem o poema criado.



apresentação no seminário ressignificou a prática do uso das tradicionais fichas literárias. As crianças puderam vivenciar a escrita e leitura significativas, pois não escreviam apenas para o professor ler, mas encontravam na atividade uma função social.

Verificamos que a proposta de produção textual sobre o livro criou expectativa nas crianças. O fato da professora relatar sobre o seminário que havia ocorrido na Unimontes<sup>14</sup>, do qual ela havia participado e tirado a inspiração para adaptar o evento “seminário” à realidade da turma do 3º ano, gerou apreensão nos alunos. Analisamos que a distância entre os níveis de ensino das duas entidades: universidade e escola da educação básica, pode ter provocado essa apreensão. No entanto, percebemos que esse sentimento foi superado quando as crianças aceitaram o desafio e escreveram os textos, lendo-os no dia marcado para o seminário da turma. Observamos que a autonomia e a segurança estavam estampadas no rosto e na voz das crianças ao lerem a sua produção sobre o livro (FIG. 3).

**Fig.3** – Leitura de texto produzido sobre o livro *A arca de Noé*



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

---

<sup>14</sup> Universidade Estadual de Montes Claros.

Avaliamos que, de todas as atividades propostas, a realização do seminário foi a mais marcante, pois representou o resultado de tudo o que a leitura do texto literário proporcionou para os alunos, inclusive o desenvolvimento da oralidade. Alunos tímidos conseguiram ler os seus textos falando ao microfone, surpreendendo os pais. Ao final, os familiares e a diretora da escola declararam que a proposta era positiva e elogiaram o trabalho realizado.

Tiveram alunos que não participaram ativamente de todas as atividades de leitura e escrita, no entanto, observamos que foi uma pequena minoria e que a aproximação com uma prática de leitura do texto literário de forma mais duradoura e direcionada, mesmo para quem se envolveu menos, constituiu-se em uma vivência concreta de leitura com a linguagem poética. No momento de ouvir e cantar as músicas do CD ou de ensaiar para a coreografia, todos interagiram com os colegas e com as atividades.

A leitura literária propiciou um clima descontraído e agradável à reunião dos pais. Os cartazes afixados na parede produzidos pelos alunos, com desenhos e colagens, a apresentação dos textos pela leitura ao microfone, a declamação dos poemas pelas crianças e a coreografia do poema *O gato*, musicalizado por Toquinho, emocionaram os pais dos alunos, que manifestaram a satisfação pela proposta. A diretora ratificou a importância de trabalhos como esse para a formação de leitores literários.

**Fig.4** – Coreografia do poema *O gato*



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Analizamos as dificuldades em deixar os conteúdos um pouco de lado e se empenhar em um trabalho que proporcione o aprendizado para a leitura do texto literário: risco de incompreensão dos pais, movimentação das crianças nas aulas e aumento das conversas, quebra da rotina e outras. No entanto, avaliamos que existem variadas formas do professor seguir adiante. Sugerimos a leitura de textos que ajudam na reflexão sobre o ensino de literatura e a troca de experiências com outros professores.

### **Considerações finais**

O ensino de literatura tratado sob novas perspectivas, conforme discutido por Zilberman (2003), enfatiza a emancipação do ser humano através da busca de novos caminhos e alternativas que levem as crianças a lerem o texto de forma integral. Quando bem preparadas, as aulas de literatura contribuem para a formação pessoal do aluno e

para o desenvolvimento da linguagem. Ao provocar os sentimentos e impressões do leitor, a leitura do texto literário é capaz de conduzir esse processo. O professor tem um papel muito importante por possuir um conhecimento ampliado da realidade e poder auxiliar o aluno a ler nas entrelinhas, a perceber as nuances do texto literário que esteticamente tocam a sensibilidade do leitor.

Consideramos que propostas como essa ajudam a comunidade escolar a lidar com problemas como indisciplina, rebeldia, dificuldade de relacionamento com pais, colegas e professores. A leitura literária leva à reflexão e ao encontro do outro e de nós mesmos. Sendo arte, a literatura é capaz de auxiliar na compreensão da realidade e de suscitar novos jeitos de ser e de estar no mundo.

Quando oferecemos aos nossos alunos a oportunidade de encontrar na leitura do texto literário novos sentidos para as diferentes situações da vida, resgatamos a sensibilidade existente neles. Cabe, portanto, aos educadores, a tomada de consciência do seu papel político e social a fim de que se empenhem na tarefa de possibilitar aos educandos experiências estéticas capazes de acessar o que, no ser humano, há de melhor.

## Referências

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males - Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CLARK PERES, Ana Maria. **O infantil na literatura:** uma questão de estilo. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 68. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse.** Trad. Rose-Marie Zeitlin. Paris: Gallimard, 1987.

FREUD, Sigmund (1906-1908). **Gradiva de Jensen e outros trabalhos.** Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.


MORAES, Vinícius de (1913-1980). **A arca de Noé.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** Trad. Celia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura:** apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: Nova Presença, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

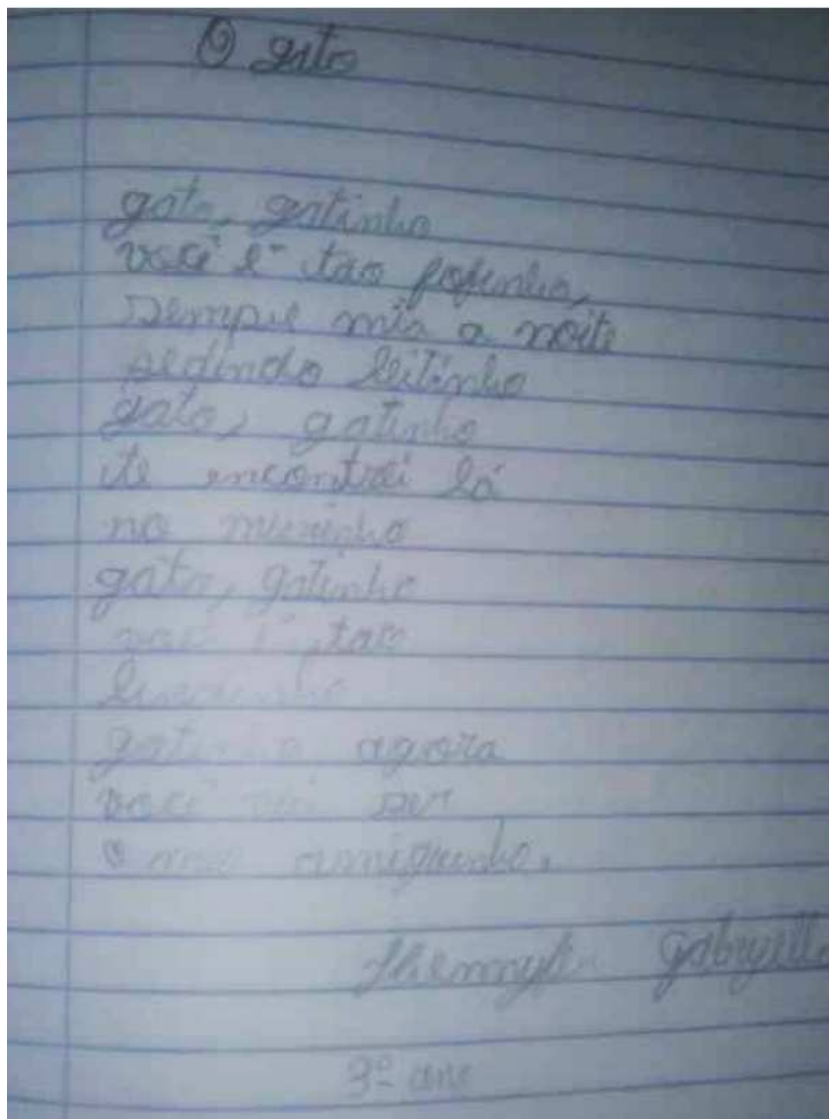
ANEXO A – Atividade de escrita sobre o livro



Agora que você leu o livro "A Arca de Noé", certamente terá muitas coisas para falar sobre ele. Você vai apresentar o livro para outras pessoas, outras crianças, para que elas saibam o que tem nele. Algumas coisas são essenciais, como o título e o nome do autor, mas você pode citar também a editora, a edição do livro e falar da sua experiência com a leitura do livro. Que sentimentos a leitura do livro despertou em você? Cite os poemas, versos e estrofes que tocaram o seu coração ou que trouxeram novos conhecimentos e sensações. Você relacionou algum desses sentimentos, ideias ou temas a um fato da sua vida real? É a sua vez! Escreva.

a arca de noé no entanto legal  
O nome do livro é a arca de noé,  
O autor é umício de monaix. eu gostei  
de todo o livro. o que mais eu gostei foi  
a parte é no final eu gostei todo. Zala  
tchau, good bye, auf Wiedersehen.  
No dia que a gente imito os animais  
foi legal quando chegou de fala  
que noé ficou no rio é quando eu  
li eu fiquei muito feliz.

**ANEXO B** – Produção de poema





# A magia da leitura e o encantamento da escrita: estratégias de letramento para o Ensino Fundamental II

Adriana Lélis S. Costa  
Camila Souza de Andrade  
Elaine Aparecida Soares

## Introdução

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,  
sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Nas últimas décadas, o domínio da leitura e da escrita tornou-se o cerne das discussões educacionais e políticas, haja vista os resultados de avaliações sistêmicas/governamentais e de muitos estudos, como os do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>1</sup>, que registram índices baixíssimos de proficiência, sobretudo, para os alunos do Ensino Fundamental. Arelado a isso, faz-se notório o crescente desinteresse

---

<sup>1</sup> Trata-se de um estudo promovido, desde 2001, pela parceria entre a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, visando medir os níveis de alfabetismo da população brasileira por meio de um teste cognitivo e de um questionário contextual.



dos alunos por práticas escolares que envolvam as ações de ler e escrever, as quais, paradoxalmente, representam a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se, assim, inevitável o fracasso escolar quando não são consolidadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (1998) de Língua Portuguesa, é responsabilidade da escola propiciar aos estudantes condições efetivas para o domínio da língua, oral e escrita, uma vez que se reconhece a sua importância para a plena inserção e participação do indivíduo na sociedade: “[...] 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” (BRASIL, 1998, p. 23). Logo, a competência linguística se mostra fundamental ao exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

No entanto, no cenário atual da educação, as habilidades que seriam para inclusão e promoção social têm segregado grupos, desencadeado aversões e levantado enormes barreiras para os nossos educandos. Tudo isso porque muitos professores, mediadores e gestores dessas práticas mecanizaram-nas e as engessaram por meio do excesso de didatismo, do ensino burocrático regido por normas rígidas e castradoras (PAULINO, 2001).

Tal constatação não significa, porém, que essa conjuntura é construída intencionalmente ou por simples escolha dos docentes. Pelo contrário, ela nasce e se perpetua em razão de arranjos calcados em um contexto de pouca reflexão, de ações colaborativas rasas e incapazes de subsidiar uma prática pedagógica qualificada para promover a formação cidadã do alunado.

Com o surgimento e a propagação do termo “letramento”, esperava-se que essas lacunas no ensino fossem preenchidas, visto que, com as

transformações sociais, políticas e culturais manifestadas a partir do século XIX, apenas decodificar e codificar a língua não seriam habilidades suficientes para caracterizar uma pessoa como “letrada”. Desde então, em conformidade com Soares (2003, p. 20), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Desse modo, o letramento vem a ser um processo que coloca o aprendiz em constante construção, considerando falas, dizeres e discursos já constituídos, já pertencentes ao aluno, além de promover o encontro com outros discursos, isto é, com uma diversidade de gêneros textuais, o que possibilita ao discente a construção do seu saber individualmente, da sua identidade, a fim de que possa ter autonomia para agir socialmente nas mais distintas situações comunicativas.

Nesse sentido, Kleiman (2007, p.4) ressalta que a escola figura como uma das mais importantes “agências de letramento” da sociedade. Todavia, para assumir o letramento como meta de ensino, faz-se indispensável adotar a “[...] concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Isso significa que o professor é um “agente de letramento”, o qual deverá ser capaz de:

[...] articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de

um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Diante disso, o docente – agente de letramento – não pode mais aprisionar a leitura e a escrita no espaço escolar, mas precisa viabilizar meios para que o educando reconheça os propósitos e a funcionalidade dessas práticas para além da escola, manejando-as criticamente, no intuito de ampliar seus horizontes e de modificar as suas relações socioculturais, assim como o seu próprio contexto.

A par disso, o objetivo deste artigo é relatar a experiência de uma professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, que, reconhecendo a necessidade de promover efetivamente o letramento na sala de aula, articulou e desenvolveu, com alunos do 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental II, atividades de leitura e análise reflexiva de diferentes gêneros textuais e de produção do gênero conto. Para tanto, coadunou com a concepção de Bazerman (2006, p. 23) de que “[...] os gêneros são formas de vida na sociedade, são modos de ser [...]. São lugares em que o sentido é construído. São ambientes para aprendizagem. Os gêneros moldam os pensamentos e as comunicações através dos quais interagimos”.

Cumprir assinalar que a presente prática, desenvolvida via metodologia ativa, a qual procura orientar os alunos a se sentirem os “protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante” (MORAN, 2014, p. 30), buscou preservar a identidade dos participantes, apesar de reconhecer e valorizar as contribuições e os conhecimentos compartilhados. Destarte, este trabalho se volta para o processo de ensi-

no-aprendizagem, justificando-se pela imprescindibilidade de se desenvolverem práticas de letramento por meio da exploração dos diferentes gêneros discursivos.

### **Leitura e aprendizagem: a magia da leitura**

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, *apud* KLEIMAN, 2002, p. 15).

Essa concepção de leitura evidencia que, quando o ato de ler é algo desejado, há uma transformação no indivíduo, há a busca pela construção de uma identidade, há a liberdade de expressão e de decisão, além do compromisso e do descompromisso com a realidade, porquanto tudo o que, de fato, se almeja é o prazer; enfim, a magia da leitura.

Nesse viés, Yunes (1995, p. 185-186) salienta que, para a psicanálise, o prazer “[...] é um estado de satisfação do desejo, em que todo indivíduo encontra o bem-estar, ainda que temporário, ainda que efêmero”. É também um longo aprendizado, o qual, por constituir-se um sinal de vitalidade, precisa ser cultivado simultaneamente à análise de suas condições de produção. Vale dizer, então, que “com a leitura não acontece de modo diverso. Há que se perguntar o que é ler, como ler, para usufruir de seu prazer”. Para a autora, “o ato de

ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e [...] ampliamos a condição humana” (YUNES, 1995, p. 185).

Na sociedade contemporânea, já se discute e se defende esse tipo de leitura; entretanto, os resultados ainda não se mostram expressivos, tendo em vista que, por força da tradição e, sobretudo, pela carência de capacitação efetiva dispensada aos professores, estes têm automatizado o processo em decorrência do engessamento de práticas, como se todas as turmas e todos os leitores fossem iguais. Contudo, cabe destacar que o docente não é o culpado por manter-se sob velhas práticas, como se tivesse a alternativa de mudar sua prática. Na verdade, sobre ele recai a cobrança, a culpa pelo fracasso da competência leitora dos alunos, ao passo que gestores e secretarias não lhe dão as condições adequadas para renovar suas práticas pedagógicas.

Logo, o desinteresse pela leitura não é sanado, tampouco amenizado, porquanto permanecem as práticas mecânicas que nada motivam nem estimulam a leitura, tornando enfadonho para os aprendizes o processo de aprendizagem. Por conseguinte, a missão da escola de agenciar o letramento permanece em falência, já que que os discentes, em sua maioria, formam-se meros decodificadores e não exercem a função social que a leitura e a escrita exercem.

Diante dessa realidade, antigos questionamentos, tais como: “Que tipo de leitor a escola está preocupada em formar?”, “Ensinar a ler para quê?” ou “Por que nossos alunos não gostam de ler?”, continuam ecoando no âmbito educacional. Acredita-se que tais perguntas só serão respondidas quando professores, pedagogos, supervisores, diretores - todos os que constituem a esfera escolar - forem efetiva-

mente formados, ressignificando para si próprios a leitura e a sua importância. Em consonância com Kleiman (2002 p. 15), “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”, não aquela paixão cega, desnorteadora, mas sim aquela que nos mantém vivos e com vontade de compartilhar a vida que existe em nós. O estudante precisa notar que a leitura é significativa na escola e na sociedade, a fim de que se torne significativa para ele também.

Ademais, de acordo com Paulino (2001), para a formação de leitores críticos, que desafiam os sentidos das palavras e que se safam, paradoxalmente, até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, uma vez que produzem sentidos, opinam, dialogam com o texto e com os contextos, é preciso possibilitar ao alunado o acesso a uma diversidade de gêneros textuais e prepará-los para sua recepção:

Para isso, faz-se necessário explicitar as diferentes estratégias de composição textual, que resultam em diferentes tipos de textos: informativos, opinativos, didáticos, literários, entre outros. Mais que discutir a validade de tais classificações, importa analisar os textos em sua composição, observando o contexto de sua produção, circulação e consumo. Não se pode ler um poema como se lê uma crônica ou uma notícia de jornal, embora esses textos possam estar em constante interação (PAULINO, 2001, p. 30-31).

Percebe-se, portanto, a amplitude do processo de ensino-aprendizagem de leitura, que carece com urgência de ser revisto. Afinal, em meio à crise social que vivemos há décadas, com uma população empobrecida, desmotivada e desesperançosa, o conhecimento torna-se chave para o rompimento da alienação e para “ascensão” social. A leitura, considerada fonte de conhecimento e de saber, torna-se “a mais cara moeda do século”: quem a domina possui a magia de uma consciência crítica para fazer escolhas e para ler a vida. “Sem dúvida, a leitura por

si só não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio, ao que se passa em torno” (YUNES, 1995, p. 187).

### **Escrita e aprendizagem: o encantamento da escrita**

A princípio, pode-se afirmar que a escrita é muito importante na vida de todos os sujeitos em uma sociedade grafocêntrica. Ela confere aos indivíduos *status*, já que atenua a exclusão social que afeta os não letrados; destarte, é sinônimo de poder.

Desde os primórdios, o registro escrito imprime credibilidade aos fatos, não permitindo que se percam no tempo. A partir de então, o exercício da escrita vem se tornando um martírio tanto para os aprendizes quanto para os professores, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Bazerman (2006, p. 11) assevera que a escrita é um ato árduo, o qual deve ser praticado criativamente dentro das formas interacionais pelos estudantes. Por intermédio dos gêneros “[...] eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente”.

Diante dessa assertiva, percebe-se que o fazer pedagógico deve ser repensado no intento de que o aluno possa interagir nas aulas com seus colegas, com o docente e com o mundo da imaginação, usando materiais lúdicos, efetuando leituras de textos interessantes e realizando uma escrita que ultrapasse os modelos estabelecidos e comuns, que alcance formas e conteúdos significativos e criativos. Sob essa ótica, o docente mostrará ao educando que, embora se mostre árduo o processo de escrita, ele pode ser prazeroso e fascinante, à medida que se reconhece a sua importância tanto social quanto individual.

Soma-se a isso a pertinência de se refletir acerca da manutenção e da supervalorização de regras preestabelecidas como requisitos para uma boa escrita, bem como sobre o uso coercivo da linguagem culta e de regras gramaticais que parametrizam e categorizam os textos, em vez de se estimular a redação de temas interessantes e de dinamizar as aulas, possibilitando a “liberdade” de escrita, ou seja, a “liberdade” de expressão.

Nesse sentido, indaga-se: é interessante procurar dinâmicas simples, mas que desmistifiquem o desencantamento pelo ato de escrever, estimulando e investindo em atividades lúdicas de leitura para desenvolver o gosto e o encantamento pela escrita e sempre visando ao letramento, ou é preferível insistir nas mesmas práticas pedagógicas, enfadonhas, justamente no período escolar, que é de suma importância para o despertar da aprendizagem e a consolidação da escrita?

É mister enfatizar que a escola é o local apropriado para o desenvolvimento da escrita. Desse modo, uma aula bem preparada, com atuação real dos protagonistas/alunos, é capaz de tornar a metodologia mais significativa e, sem dúvidas, ressignificar o trabalho pedagógico, tornando-o mais lúdico e prazeroso. Por isso, este estudo parte de um trabalho com mais dinamismo na sala de aula, lançando mão de diversos gêneros textuais, objetivando a produção e a refacção de textos escritos.

Freitas (2001), em análise das diretrizes do PCN (1998), expõe ser necessário que a escola mude sua maneira de trabalhar a escrita, passando a valorizar as produções dos educandos. Assim, discorre:

A instituição educacional precisa passar, portanto, a conviver com produções mais ligadas ao cotidiano de seus alunos e



inserir, gradualmente, novos gêneros, com situações de comunicação em que o discurso do aluno contribua para o processo de ensino-aprendizagem. E, ainda nessa linha de pensamento, os PCN caracterizam o professor como mediador desse processo, como sendo alguém que transmite o valor que a língua tem para si e o valor que poderá ter para o outro (FREITAS, 2001, p. 15).

Para que isso ocorra, é fundamental que o educador possua uma relação de prazer com a escrita e com a leitura por meio de novos gêneros. Mais do que isso, é imprescindível preparar o professor para tanto, em vez de nele lançar um infundável rol de cobranças. Afinal, como responsável pela condução do trabalho pedagógico, o profissional deve estar preparado para conduzir o estudante às descobertas, à consciência criadora, ao encantamento pela escrita. Dessa maneira, o ato de escrever do aluno será desenvolvido reflexiva e progressivamente.

De mais a mais, há, no cotidiano escolar, a necessidade de valorizar a escrita espontânea para despertar o interesse dos aprendizes via metodologias ativas, trazendo também temas sugeridos pelos próprios discentes, a fim de serem explorados por meio de diferentes gêneros, por exemplo: tirinhas, contos de fadas, narrativas curtas, anúncios publicitários, no intuito de que o educando seja capaz de perceber que a escrita é a materialização da língua em distintas situações comunicativas.

Com efeito, as atividades escritas, se bem conduzidas pelo professor, proporcionam oportunidade de conhecimento, daí ser preciso cativar os alunos com propostas que envolvam a leitura subjetiva. Ela faz fruir a composição em meio à imaginação, e o irreal ganha formas, cores, faz sentido, transformando-se em texto escrito, tornando vantajoso o despertar do encantamento da escrita para a aprendizagem no Ensino Fundamental II.

## **Relato da experiência: quando a magia e o encantamento acontecem**

Aprender é algo que leva tempo, exige esforço, disciplina e energia, ao menos para a maioria dos “mortais”. Muitas vezes, ouve-se em sala de aula a seguinte frase: “Por que não nascemos sabendo?”, quando, diante das atividades de escrita e de leitura, o educando parece não ver qualquer sentido ou não consegue concluir a atividade, considerando-a uma tarefa impossível. Nesse momento, professor e aluno gostariam de uma ajuda extra, como a varinha mágica da Fada Madrinha da Cinderela. Como não é possível contar com tal auxílio, é necessário mesmo procurar estratégias eficientes para que a escola cumpra seu papel de promover o letramento do alunado.

Nessa perspectiva, diante do desafio de fazer com que o aprendiz perceba os efeitos e a funcionalidade dos atos de ler e escrever para além da escola, a fim de fazer uso social dessas práticas, ampliando seus horizontes, modificando suas relações socioculturais e seu próprio contexto, desenvolveu-se um trabalho de leitura e escrita com foco no letramento a partir de um tema e vários gêneros.

O trabalho foi realizado com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, durante o 1º bimestre do ano letivo (de fevereiro a abril de 2019), nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública da cidade de Montes Claros, sob o escopo de proporcionar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos, partindo do tema “Contos de fadas”. Para a escolha do tema, levou-se em conta a idade-série, os documentos oficiais, como PCN e BNCC, o plano de curso anual de Língua Portuguesa adotado pela instituição de ensino, a relevância do tema no contexto sociocultural, a disponibilidade dos recursos didáticos e, principalmente, as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos discentes.

É válido trazer à tala que Alves; Espíndola; Massuia (2011) argumentam acerca da importância da presença dos contos de fadas na escola. A partir dos estudos de Coelho (1991), Bamberger (2006) e Machado (2002), os autores traçaram um panorama da presença dos contos mágicos na sala de aula, destacando a predominância e a força da ficção científica em livros, filmes e jogos com a existência de super-heróis, máquinas mágicas, mistérios de outro mundo, seres extraterrestres, etc., tendência essa que vem se consolidando desde os anos 1950 e 1960, quando o Realismo Mágico se tornou uma das principais fontes de inspiração para a literatura.

Os autores, embasados em Bamberger (2006), falam sobre as fases de leitura de acordo com a idade: de 6 a 9 anos, a criança está predisposta ao mágico, à fantasia, identifica-se com os personagens dos contos de fadas; de 9 a 12 anos, mesmo gostando de contos de fadas ainda, o pré-adolescente toma gosto por histórias reais; de 12 a 15 anos, as histórias preferidas são as de aventura, romances sensacionais. Ancorados por Machado (2002), os estudiosos demonstram que a leitura de clássicos proporciona “uma experiência inesquecível, que o tempo não destruirá”.

Considerando os critérios apresentados anteriormente e as teorias linguísticas e literárias discutidas neste artigo, realizou-se uma sequência de aulas em que a interação entre aluno e texto foi o eixo principal da metodologia adotada. Na primeira aula, houve uma conversa com a turma sobre contos de fadas: perguntou-se aos estudantes se eles conheciam contos de fadas, quais e como poderiam saber se um texto é um conto de fadas. Alguns conheciam, identificaram alguns contos famosos, como “Branca de Neve” e “Cinderela”. A maioria disse que sabia que um texto era um conto de fadas porque começava com a expressão “Era uma vez...” e porque havia princesa e bruxa. Os aprendizes citaram livros e filmes sobre o tema.

Alguns, mormente os meninos, declararam que contos de fadas eram “coisa de criança” e de meninas. Então, foram questionados se gostariam de ler um conto de fadas, o que deixou a turma bem dividida. No entanto, os discentes foram instigados a pensar sobre o fato de que muitos textos narrativos, poemas, filmes, livros e séries eram baseados em contos de fadas. Para ratificar a discussão, foram citados determinados filmes, séries e livros que apresentavam os contos de fadas como referência. Após essa conversa sobre o tema, os educandos chegaram à conclusão de que contos de fadas, apesar de muito antigos, serviam de inspiração para a criação de novas obras, eram recontados de maneira diferente e divertiam crianças, jovens e adolescentes. Por conseguinte, a turma passou a ver o conto de fadas sob uma nova perspectiva. Dessa maneira, iniciou-se o trabalho com os textos previamente selecionados.

O primeiro texto apresentado à turma não foi um conto tradicional, e sim uma produção que conta a história de uma menina que vai à biblioteca escolher um livro de contos de fadas, mas acaba levando para casa um livro de aventuras.

Texto 1: SANDRONI, Luciana. **Era uma vez**. Mensagem de Luciana Sandroni para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, de 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/25298940-Fundacao-nacional-do-livro-infantil-e-juvenil-secao-brasileira-do-dia-internacional-do-livro-infantil.html>>). Acesso em: 8 fev. 2019.

*“Era uma vez uma... Princesa? Não.*

*Era uma vez uma biblioteca. E também era uma vez a Luísa que foi à biblioteca pela primeira vez. A menina andava devagar, puxando uma mochila de rodinhas enooooorme. Ela olhava tudo muito admirada: estantes e mais estantes recheadas de livros. Mesas, cadeiras, almofadas coloridas, desenhos e cartazes nas paredes. [...]”*

O segundo texto conta a história de Cinderela, porém com uma linguagem moderna e descontraída:

Texto 2: VENEZA, Maurício. Cinderela in: **Aí é outra história...** Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

*“A Cinderela, você deve se lembrar, era aquela mocinha muito maltratada pela madrasta e pelas filhas dela. Filhas da madrasta, não da Cinderela. [...]”*.

Trabalhou-se, em seguida, a intertextualidade com outros dois textos de gêneros diferentes, um texto informativo e um anúncio publicitário que tinham como tema a personagem Cinderela. Nesse momento, debateu-se com a turma o que foi dito no início sobre os contos de fadas ainda servirem de referência para a produção de outros textos.

Texto 3: **Texto informativo sobre o significado e origem da palavra Cinderela.** Adaptado. Disponível em: <<http://www.disneybabble.com.br>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

Texto 4: **Anúncio publicitário do Boticário.** Disponível em: <<https://br.pinterest.com>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

**Fig.1** Anúncio publicitário da empresa “ O Boticário” – Texto 4



Fonte: < <https://br.pinterest.com> >

Todos os textos foram lidos individual e silenciosamente. Depois, houve a leitura em voz alta pela professora, seguida da discussão sobre os textos: a docente fazia perguntas oralmente e os alunos respondiam; às vezes, surgiam perguntas, e a educadora comentava, conduzindo o discente para que ele mesmo chegasse à resposta. Em seguida, todos responderam às questões escritas de interpretação acerca dos textos e realizaram atividades sobre o vocabulário.

Após a correção interativa e reflexiva das atividades anteriores, foi apresentado à turma um conto tradicional de origem alemã, dos irmãos Grimm: “O rei sapo”. A partir dele, os estudantes foram apresentados a diversos outros textos com a mesma temática, sempre trabalhando a intertextualidade, sempre observando o que se mantém do conto original e o que era modificado nos demais textos.

**Texto 1: O rei sapo (conto tradicional) irmãos Grimm.** Disponível em: < <http://chc.org.br/o-rei-sapo/> Matéria publicada em 10.02.2001>. Acesso em: 16 fev. 2019.

**Texto 2: Tirinha da Magali.** Disponível em: <[https://arteemanhasdalingua ANEXO A – Atividade de escrita sobre o livro.blogspot.com/2011/08/mas-essa-magali.html](https://arteemanhasdalingua.com.br/ANEXO-A-Atividade-de-escrita-sobre-o-livro.blogspot.com/2011/08/mas-essa-magali.html)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

**Texto 3: Tirinha do Rex.** Disponível em: < <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/a-princesa-e-o-sapo/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

**Texto 4: A princesa e a rã.** Texto atribuído ao autor Luís Fernando Veríssimo. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-conto-de-fadas-para-mulheres.html>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

Texto 5: **Tirinha de Conto de Fadas**. Disponível em: <<https://www.leituraweb.jex.com> ANEXO A – Atividade de escrita sobre o livro.br/arquivo/tirinha+de+conto+de+fadas>. Acesso em: 16 fev. 2019.

**Fig.2** Tirinha de Conto de Fadas - Texto 1



Fonte: <<https://www.leituraweb.jex.com.br/arquivo/tirinha+de+conto+de+fadas>>

Texto 6: **Cartaz de filme: A princesa e o Sapo**. Disponível em: <<https://www.pinterest.es/pin/47400392> Texto 5. 9507517935/?lp=true>. Acesso em: 16 fev. 2019.

Texto 7: **Sinopse de filme: A princesa e o Sapo**. Adaptado. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

Em sala de aula, ocorreu a leitura de todos os textos, além da discussão e da realização de atividades. As leituras variavam: silenciosa, em voz alta, com pausa para comentários e perguntas, em duplas, circular, teatral, um aluno como o narrador e os outros como as personagens. Depois da leitura de cada texto, eram sugeridas aos discentes atividades de compreensão e interpretação por escrito no caderno.

Após a correção dos exercícios, retomou-se o diálogo inicial sobre as características do conto de fadas. Os educandos elaboraram um texto coletivo, com orientação da professora, sobre as características dos contos de fadas. Interessante ressaltar que, em virtude das leituras e das discussões dos textos propostos, os estudantes mudaram de perspectiva em relação ao conto de fadas, ampliaram seus conhecimentos, seu modo de ler e de interpretar tanto os textos narrativos quanto os demais gêneros apresentados. Perceberam que as personagens, as histórias de filmes, as histórias em quadrinhos, os anúncios publicitários, as séries e os jogos que tanto conhecem e fazem parte de seu cotidiano têm a sua “origem” em contos tradicionais. Concluíram, dessa forma, que os textos podem ser refeitos e transformados; que as ideias, os personagens, os enredos podem ser adaptados e reutilizados para produção de novos textos, de novos gêneros.

No decorrer das discussões, houve interesse por um novo assunto devido à sua recorrência em filmes e em jogos contemporâneos. Assim sendo, o tema passou a ser “O espaço sideral e o nosso sistema solar”.

Posteriormente, com foco no texto informativo, visto que a escrita necessita de subsídios e de informações que a tornem possível, aconteceu a inserção dessa tipologia textual nas aulas. A nova temática foi escolhida, além de tudo, por fazer parte do currículo das aulas de Geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para iniciar os trabalhos com os textos informativos, foi montado pelos próprios alunos, na sala de aula, um mural com o sistema solar. A turma foi dividida em equipes, os discentes desenharam e pintaram o sol, os planetas, as estrelas e os asteroides.

Com a confecção do mural, os estudantes aprenderam o nome dos



planetas, sua localização no sistema solar, a proporção de tamanho entre os astros e a distância de cada planeta até o sol. Após a confecção, fizeram a leitura e a interpretação dos seguintes textos:

Texto I: ALVIM, Fábia. Planeta único e especial. **Coleção Infinito**: ensino fundamental – anos finais, sexto ano. Vol. 1. Pearson Education do Brasil. Ribeirão Preto. 2019. p. 16 – 17.

Texto II: CUNHA, Lucas. Oliver e o espaço. **Coleção Infinito**: ensino fundamental – anos finais, sexto ano. Vol. 1. Pearson Education do Brasil. Ribeirão Preto. 2019. p. 61.

Texto III: ALVIM, Fábia. Pedro e a lua. **Coleção Infinito**: ensino fundamental – anos finais, sexto ano. Vol. 1. Pearson Education do Brasil. Ribeirão Preto. 2019. p. 62 - 63.

Durante a leitura dos textos informativos, ao executarem as atividades e dialogarem com a professora, os educandos foram informados de que os planetas têm nomes de mitos greco-romanos, o que lhes despertou o interesse. Quiseram saber quem eram os deuses que davam nomes aos astros. Percebendo-se o interesse e a curiosidade por mitologia, abordou-se o tema. Alguns nomes de deuses gregos já eram do conhecimento de parte da turma, conhecimento esse adquirido por meio de filmes, histórias em quadrinhos e jogos de *vídeo game*.

A partir disso, preparou-se uma aula para narrar as histórias dos mitos gregos. Enquanto imagens eram projetadas no telão, a educadora contava as narrativas gregas, desde os titãs até os heróis semideuses, chegando às narrativas modernas que fazem intertextualidade com a mitologia greco-romana (Ex.: “Percy Jackson e o Ladrão de Raios”). Após a escuta dos mitos gregos, aumentou-se na biblioteca da escola, por parte dos alunos do 6º ano, a procura por livros literários que

abordassem o tema. Um dos mais procurados e lidos foi “Odisseia”, traduzido por Ruth Rocha.

No que tange ao tema em questão, houve a leitura e a interpretação dos seguintes textos, abordando com mais ênfase, nesse momento, os elementos da narrativa (enredo, personagem, tempo, espaço, narrador):

Texto I: MAFFEI, Marcos. **Odisseia**. Odisseia/Homero. São Paulo: Escala Educacional, 2004, p. 5 – 7. Coleção Recontar. Adaptado.

Texto II: SQUARISI, Dad. **O Olimpo**. Deuses do Olimpo para gente pequena e gente grande também. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

As aulas de leitura, compreensão e interpretação textual foram orientadas pela avaliação constante do interesse e do aprendizado dos alunos. Os textos foram amplamente lidos e discutidos na sala de aula. Observou-se a intenção comunicativa de cada gênero, o contexto sociocultural, a estrutura, a intertextualidade, entre outros aspectos linguísticos que propiciassem o desenvolvimento da proficiência leitora e crítica dos aprendizes.

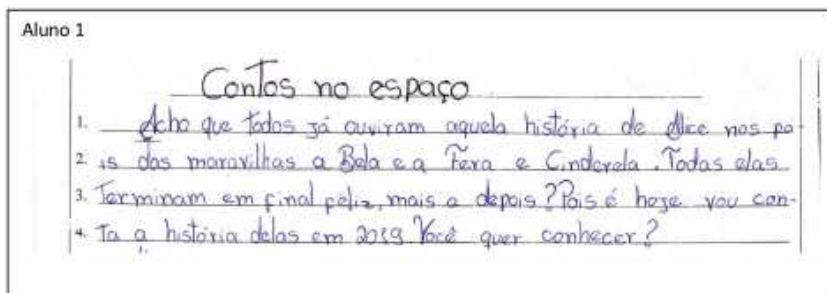
Vencida a etapa de leituras, passou-se à produção de textos. Foi solicitado aos discentes que produzissem um conto (texto narrativo) com o tema: “Uma aventura no espaço”. Os principais critérios observados e trabalhados em sala de aula para a produção textual foram: a adequação ao gênero e ao tema proposto, a sequência narrativa, os elementos da narrativa (narrador, personagem, tempo e enredo), coerência e coesão, além da criatividade e da capacidade de contar ou recontar uma história partindo de outras já conhecidas (intertextualidade). Os educandos escreveram a primeira versão do texto, a qual foi corrigida pela professora através do bilhete orientador

para que se sentissem seguros e direcionados na atividade de reescrita.

Em dia marcado, os alunos foram levados para um ambiente diferente da sala, onde puderam apresentar os textos reescritos aos colegas. Aqueles que se sentiram mais à vontade compartilharam seus textos oralmente e em voz alta para a apreciação das histórias narradas. O momento foi de descontração, leitura, partilha, socialização e valorização da escrita. A seguir, alguns trechos das produções.

O texto produzido pelo Aluno 1 traz personagens dos contos de fadas tradicionais vivendo uma aventura no espaço sideral. O conto se torna interessante porque aborda o que aconteceu com as princesas depois do “felizes para sempre”, dando continuidade às histórias de contos já conhecidos, porém de forma bastante atual e original. Nessa produção, a aluna constrói heróínas que são mulheres fortes, determinadas e capazes de mudar a própria história. Fica claro também que a estudante compreendeu o que é intertextualidade e soube aplicá-la em seu texto.

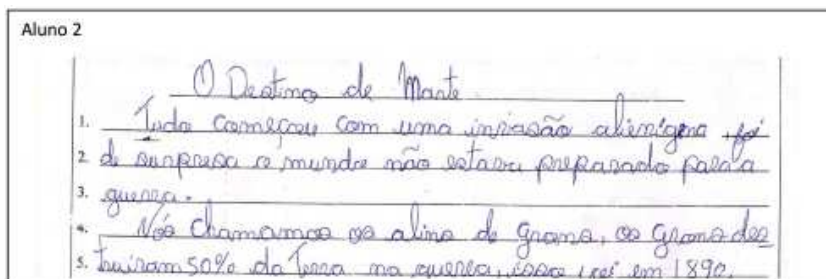
**Fig. 3** - Fragmento de texto produzido pelo Aluno 1



O texto produzido pelo Aluno 2 toma como referência as muitas histórias em quadrinhos e filmes baseados nelas que, atualmente,

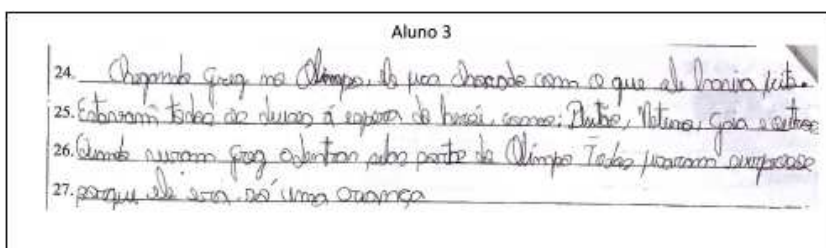
fazem muito sucesso entre pessoas de todas as idades. De maneira clara, coerente e atendendo ao tema proposto, o conto narra a história de uma guerra entre extraterrestres e humanos pela posse do planeta Terra.

**Fig.4** Fragmento de texto produzido pelo Aluno 2



O texto produzido pelo Aluno 3 faz uma criativa e bem elaborada mistura de aventura no espaço com mitologia grega. O texto demonstra conhecimento sobre os temas abordados.

**Fig.5** Fragmento de texto produzido pelo Aluno 3



**Fig. 6** Momento de socialização e apreciação das produções textuais



### **Considerações finais**

A importância da experiência docente retratada deve-se à iniciativa de desprendimento de práticas tradicionais de ensino de produção de textos via temas impostos, de redações “engavetadas” e não corrigidas pelo regente, que não possuem espaço de publicação nem de socialização. Muitas vezes, quando corrigidas, as produções tornam-se simulacros de atividades ortográficas e gramaticais, nas quais o que menos se valoriza é a criatividade e as individualidades do aluno. São, portanto, práticas inviáveis para o estímulo da magia da leitura descompromissada e do encantamento pela escrita espontânea, negando a oportunidade de se efetivar a reescrita orientada.

Nesse contexto, os protagonistas (alunos) deste relato, por meio das ações de letramento vivenciadas em sala de aula e nos ambientes que a imaginação pode transportar, foram instigados e desafiados a consolidar as habilidades de leitura e de escrita, recriando e tecendo

estórias mágicas por intermédio da escrita interativa e de aulas dinâmicas, que conseguiram ratificar a efetividade das ações adotadas.

Ademais, evidenciou-se que os discentes foram envolvidos pela leitura e imersos voluntariamente no processo da escrita. Em suma, constatou-se um encontro de intersubjetividades, entrelaçadas ao desejo de compartilhar e praticar o que fora aprendido, com a convicção de que muito ainda teriam a aprender, mas satisfeitos por estarem no caminho certo, no caminho que concede, por meio do conhecimento, a transformação social, pautada na consciência crítica de fazer escolhas e na apropriação de atitudes responsivas.

## Referências

ALVES, A. E; ESPÍNDOLA, A. L; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 97 – 121.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, M. T. A. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: Roxane Rojo. (Org.). **Prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: EDUC/Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Â. **Oficina da leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo

COSTA, A. L. S.; ANDRADE, C. S.; SOARES, E. A. A magia da leitura...

Horizonte: Autêntica, 2003.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, n. 44, Curitiba: Ed. da UFPR, p. 185-196, 1995. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura\\_e\\_leitorYUNES.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf)>. Acesso em 4 jul. 2019.



## **Retextualizando *Eu sou Malala*: uma estratégia para potencialização das habilidades de leitura e escrita**

Edna Gomes de Sá  
Andrea Eloíza Barbosa

### **1 A retextualização como estratégia pedagógica**

O trabalho com a leitura e a escrita requer do docente a utilização de estratégias tanto voltadas para o desenvolvimento da competência leitora quanto estimulantes da produção textual nos alunos. Isso significa que é fundamental criar situações reais de produção, tendo como base os mais variados textos que circulam na sociedade.

Pensando na importância de tornar significativa a leitura literária dos alunos, bem como possibilitar a estes a vivência de práticas interessantes de leitura e escrita, a presente atividade propõe uma reflexão em torno de uma experiência de letramento literário, desenvolvida por meio da retextualização de uma obra literária em outros gêneros literários, com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual Zoé Machado (EEZM).

O planejamento deste trabalho surgiu a partir da necessidade de se realizarem atividades com o ato de ler e escrever que contribuam



para o desempenho linguístico e discursivo dos estudantes, de modo a colocá-los em situações concretas de uso da leitura e da escrita. A ideia é que, após lerem a obra *Eu Sou Malala*<sup>1</sup>, eles possam recontar a história lida em um novo gênero.

Vale ressaltar que a escolha do livro se deve à repercussão da vinda de Malala ao Brasil, ao sucesso que se tornou seu livro e à curiosidade dos discentes diante da possibilidade da leitura.

O objetivo é verificar como os educandos manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento constituído pela leitura de uma obra literária. Em outras palavras, pretendemos investigar como os aprendizes, colocando-se na posição de autores, recontam uma história por eles lida.

Para tanto, buscaremos aporte teórico em Cosson (2007;2011) e Zilberman (2008) quanto ao letramento literário; consideraremos a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) no que concerne à questão dos gêneros textuais; Matêncio (2003) e Marcuschi (2001;2010) no que se refere ao processo de retextualização; Serafini (1998), Ruiz (2013) e Garcez no que diz respeito às estratégias de correção dos textos produzidos pelos alunos.

---

<sup>1</sup> Obra escrita em parceria com a jornalista Christina Lamb que conta a história autobiográfica de MalalaYousafzai, a garota paquistanesa que conquistou o mundo por ter levantado a voz contra o Talibã quando este invadiu o Vale de Swat onde residia com sua família, impondo, entre outras coisas, que meninas não poderiam estudar. Isso motivou a garota a não permanecer em silêncio e a lutar pelo seu direito à educação, o que lhe rendeu um atentado que quase lhe tirou a vida enquanto voltava da escola dentro de um ônibus. A menina e sua família foram acolhidas na Inglaterra e, aos dezesseis anos, Malala se tornou um símbolo global de protesto pacífico e a candidata mais jovem da história a receber o *Prêmio Nobel da Paz*. Disponível em: <http://carolvyda.com.br/rese- nha-eu-sou-malala/>. Acesso em 11/06/2019.

Com base na fundamentação teórica, serão analisados os textos produzidos pelos lecionando quanto ao atendimento às características dos gêneros textuais carta aberta, carta pessoal, artigo de opinião e resenha crítica; além disso, verificar-se-á se compreenderam a história contada no livro literário *Eu sou Malala*. É importante destacar que tal leitura partiu do interesse dos estudantes em conhecer a obra.

## **2 Letramento Literário: a importância de se ir além do simples ato de ler**

A vida cotidiana proporciona o contato com inúmeras práticas de leitura, que, muitas vezes, passam despercebidas ao ser humano. A leitura de uma obra literária, a escrita de um bilhete, o resumo da série favorita, o relato do acontecimento da aula aos pais, a interação pelo *whatsApp*, a troca de ideias sobre o jogo favorito, ou a pequena lista de compras para ir ao mercadinho: tudo isso consiste em práticas com a utilização social da leitura e da escrita que se configuram como “Letramento”. Essas atividades vão muito além do ato mecânico de se ler ou escrever algo; são, todavia, apropriações eficientes, na vida diária, das várias funções que a leitura e a escrita podem proporcionar.

Cabe trazer à tona que são vários os tipos de letramento. Entre eles, seletamos o letramento literário em virtude da importância que pode exercer na vida do educando, visto que, através da capacidade de criação por meio das palavras, ao aluno é dada a possibilidade de experimentar o seu mundo e o mundo do outro por intermédio da troca de ideias e do uso da imaginação. Desse modo, Cosson (2011) concebe o letramento literário como “uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção,

modificamos a nossa relação com o universo literário” (COSSON, 2011, p. 283),

Diante das possibilidades que o texto literário pode proporcionar devido à capacidade de aguçar a sensibilidade e a imaginação do leitor, a reflexão da própria realidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e à grande influência nas tomadas de decisões, torna-se preponderante o letramento literário no âmbito escolar.

Nesse contexto, Cosson (2011) destaca três desafios importantes: a) o primeiro se refere à descontinuidade no trabalho com o texto literário, em que considera dois modos de ler: a leitura ilustrativa, visando ao universo da imaginação e ao reconhecimento da escrita, e a leitura aplicada com vistas à potencialização e à consolidação da competência leitora e escritora; b) o segundo se relaciona à dissociação da leitura e da escrita, o que permite a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa, gerando a separação entre os atos de ler e escrever; c) o terceiro concerne na falta de um tratamento sistematizado e orientado da literatura.

No que tange a esses desafios, o autor salienta a imprescindibilidade de se abandonar a descontinuidade e se promover a simultaneidade, independentemente da faixa etária ou do nível de escolaridade, haja vista que, para ele, o trabalho com a leitura ilustrada e a leitura literária simboliza um avanço para a interação verbal intensa, a qual caracteriza o “letramento literário” (COSSON, 2011).

No que alude ao segundo aspecto, o estudioso desconsidera a fragmentação da disciplina em função da separação da leitura e da escrita, uma vez que o letramento literário impulsiona o discente a fazer uso da escrita “para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar sua experiência de leitura” (COSSON, 2011, p. 288).

A respeito do último desafio, que é a sistematização e a orientação da literatura nas práticas escolares, o teórico argumenta acerca da importância de se ir além de uma simples leitura da obra literária, já que se mostra indispensável que o trabalho com o texto literário seja adequado à sala de aula atual, principalmente pela importância que representa para o desenvolvimento integral do educando. Nesse viés, em conformidade com Cosson (2007):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. [...] promovendo o letramento literário (COSSON, 2007, p. 17).

Destarte, percebe-se a necessidade de inovação da abordagem do texto literário em sala de aula. É preciso, então, mostrar ao lecionando a possibilidade de aprender com satisfação e prazer e a probabilidade do contato com o texto literário ser marcado por momentos singulares de interação.

Pensando na utilidade de uma nova roupagem para o trabalho com o texto literário, propusemos para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) da E.E. Zoé Machado uma prática de retextualização, que será tratada neste trabalho, por meio da leitura da obra literária *Eu sou Malala*, a qual será transposta para outros gêneros textuais, tendendo a outros propósitos comunicativos, com a utilização de alguns recursos que a linguagem humana pode nos oferecer.

Na sessão seguinte, apresentaremos algumas considerações a respeito dos gêneros textuais para uma maior compreensão da abordagem desta proposta.

## **2.1 Gêneros textuais: mecanismos essenciais das práticas sociocomunicativas**

A análise dos gêneros textuais se inicia com Platão, que relaciona gênero aos estudos literários, passando por Aristóteles, entre outros filósofos e estudiosos da língua. O termo “gênero” não se encontra ligado somente à literatura, mas às atividades históricas, sociais e culturais que deram origem aos vários gêneros textuais, e, daí, às necessidades sociodiscursivas dessas práticas, como afirma Bakhtin (2011), renomado autor no estudo dos gêneros textuais. Para ele, são inúmeras as possibilidades da atividade humana que compõem campos variados, os quais, conforme o desenvolvimento da sociedade, se complexificam.

Nesse sentido, os diversos textos que encontramos no nosso cotidiano estão relacionados aos gêneros textuais e à linguagem em funcionamento, porquanto, para cada propósito comunicativo, existe a necessidade de se fazer uso de um gênero que cumpra essa função. Eles se concretizam na fala, nas práticas sociais do dia a dia. São infinitas e heterogêneas as suas possibilidades. Tanto os gêneros orais quanto os gêneros escritos, aos quais podemos incluir: o telefonema, a fofoca, o conto com toda sua magia e tipos existentes (seja ele de terror, seja de fadas), as histórias em quadrinhos, a charge, a crônica, o comando militar, os documentos oficiais, as manifestações científicas e todos os gêneros literários, estão presentes na vida contemporânea.

Perante esse universo heterogêneo e as várias maneiras de manifestações da linguagem humana, o pesquisador (BAKHTIN, 2000, p. 283) trata da importância dos gêneros na comunicação verbal ao afirmar que: “[...] ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume

(a extensão aproximada do discurso), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo”,

Dessa maneira, o estudioso expõe uma visão da língua como mecanismo social, cognitivo histórico, constituído de discursos que são moldados ao gênero que se desenvolvem de acordo com a conveniência de cada falante, dadas as situações de uso. O autor assevera ainda que a concretude da comunicação verbal somente ocorre por intermédio de algum gênero discursivo, o que significa que, sem a existência do gênero, não haveria a comunicação verbal.

Sob essa ótica, o gênero se encontra entre o texto e o discurso, reputado não apenas como prática textual-discursiva, mas também como uma atividade social. Apresenta-se como elo entre o discurso e o texto, como algo observável e particular. Além disso, os gêneros são modelos correspondentes às formas sociais presentes nas situações de comunicação (COUTINHO, 2004, p. 35).

É lícito mencionar que a história da linguagem é marcada pela presença dos gêneros do discurso. Em cada época, houve a relevância de um tom característico dos gêneros, tanto dos gêneros primários (diálogo oral, íntimo, de salão, familiar, social e político, entre outros), como dos secundários (científicos, literários, publicísticos, etc.). Nesse âmbito, Bakhtin (2011) entende os gêneros discursivos como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. De certa maneira, a história da humanidade se mistura com a história dos gêneros, os quais se encontram entranhados na linguagem oral e na escrita da vida cotidiana, social e política, ou seja, onde houver discurso, onde existir comunicação, haverá também os gêneros. Eles se encontram à disposição dos indivíduos, à medida que estes se apropriam dos gêneros como mecanismos essenciais à linguagem humana.

Percebemos, desse modo, a importância do trabalho com os gêneros textuais, porquanto proporcionar aos alunos a oportunidade de contato com essas modalidades e de entendimento dessas formas representa mais do que usos linguísticos; retrata, sobretudo, o domínio de situações discursivas dotadas de sentido e de funcionalidade que são específicas para cada propósito.

Compreender os usos e as funções da língua pode proporcionar maior interação com os textos e, possivelmente, influenciar na construção de sentidos no momento em que os conhecimentos de mundo e da língua são acionados. De alguma forma, todo contato com o gênero aumenta a percepção sobre a sua estrutura composicional, contribuindo para a produção categoria estudada.

Logo, aliar o letramento literário ao contexto de recepção, circulação e produção dos gêneros textuais por meio da retextualização é o que norteia esta experiência. Nesse intuito, discorreremos na próxima seção a respeito da retextualização e dos seus tipos para embasamento teórico-prático deste estudo.

## **2.2 Retextualização: da história lida à produção escrita de um novo gênero**

Num primeiro momento, para o entendimento da desafiante tarefa que é a produção escrita a partir da leitura de uma obra literária, faz-se crucial a compreensão do que significa retextualizar. Nesse viés, partimos do que propõe Matêncio (2003) para explicar esse fenômeno. Segundo o que ela postula, é importante primeiramente estabelecer um contraponto entre textualizar - que, em sua concepção consiste em agenciar recursos linguageiros e realizar operações discursivas e textuais com a linguagem - e retextualizar - atividade que envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais

textos-base, ou seja, o sujeito trabalha sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas encontradas na obra que serviu de fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, isto é, um novo enquadre de referência.

Em consonância com esse pressuposto, Nunes (2017) acredita que

“textualizar” supõe produzir textos, materializar linguisticamente algo que se quer dizer (por escrito ou oralmente), por meio de operações linguísticas (recursos lexicais e fraseológicos), textuais (estratégias de articulação, paráfrase, resumo, referência, modalização etc.) e discursivas (condições de produção, dito, não dito, intencionalidade, situacionalidade, papéis sociais ocupados pelos interactantes, relações de força e de restrições impostas pelo gênero, função discursiva, suporte, formas de circulação do gênero etc.) (NUNES, 2017, p.97, grifo do autor).

Já “retextualizar”, de acordo com esse autor, implica a produção de um novo texto a partir de outro já existente. Isso significa que o evento de retextualização se apresenta como uma atividade de linguagem intermediada por condições de produção e propósitos comunicativos diversos daqueles que mediaram o texto - base em torno do qual se materializa o processo de reescrita. É esse fato que, segundo o estudioso, possibilita a ocorrência de mudanças tanto de modalidade linguística quanto de gênero.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2001) lembra que a retextualização é uma atividade de reformulação muito comum em nosso dia a dia. Para ele, ao repetirmos ou relatarmos o discurso do outro, exercitamos nossa capacidade de reformular, criar, transformar, ou seja, retextualizar.

Seguindo esse raciocínio, Marcuschi (2010) elucida que atividades de



retextualização fazem parte de uma rotina totalmente automatizada, sem mecanicidade, pois, consoante o autor, “[...] se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

É importante enfatizar, conforme nos esclarece Marcuschi (2001), que, nesse exercício de transformação, o processo de compreensão é fundamental. Para dizer de uma forma diferente, no que diz respeito àquilo que ouvimos ou lemos, é preciso, antes de qualquer coisa, compreender o que o texto nos comunicou. Entretanto, essa atividade cognitiva é, muitas vezes, ignorada, o que pode interferir no plano da coerência da atividade de retextualização.

Outra consideração relevante do estudioso é a atenção às possibilidades de retextualização<sup>2</sup> a fim de que o leitor/produtor possa ser bem-sucedido na tarefa de recontar a história em outro gênero.

Vale ressaltar que, como postula Matêncio (2002), a retextualização é, na verdade, a produção de um novo texto, uma vez que muda, além do gênero, as condições de produção e o propósito comunicativo. Isso

---

<sup>2</sup> Marcuschi (2010) apresenta quatro possibilidades de retextualização: a) da fala para a escrita, cuja reformulação mais notável se dá na mudança das modalidades linguísticas, tal como ocorre na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista impressa publicada em uma revista, por exemplo; b) da fala para a fala, em que não há mudança de modalidade linguística, mas de outros níveis (de gênero, estilo, de registro), tal como acontece em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea; c) da escrita para a fala, cuja transformação se dá, mais uma vez, sobretudo entre modalidades linguísticas, assim como ocorre em um texto escrito para a sua exposição oral; d) da escrita para a escrita, em que, outra vez, não há mudança de modalidade linguística, porém em outros níveis, assim como ocorre em um texto escrito e seu respectivo resumo.

quer dizer que mudar um texto lido para um novo gênero é uma tarefa complexa, pois, nesse processo, há a presença de um novo autor com novos propósitos comunicativos.

### **2.3 Retextualização enquanto processo linguístico**

Embora se configure como um evento novo para as aulas de Língua Portuguesa, a retextualização concerne em uma estratégia que pode trazer uma contribuição significativa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, principalmente por reunir duas habilidades nas quais os discentes costumam apresentar dificuldades: a leitura e a escrita.

Sob essa égide, de acordo com Diniz (2018), o uso dessa estratégia metodológica pode propiciar uma abertura para discussões sobre leitura e produção de texto de modo a inserir o aluno no seu próprio contexto, levando-o a perceber que os gêneros textuais fazem parte do seu cotidiano e consistem em práticas e produtos sociais modelados e adaptados para os diversos tipos de situações comunicativas. Por isso, para esse autor, as propostas de trabalho com esse tipo de atividade são importantes e ressaltam a necessidade que temos de conhecer a nossa própria realidade.

Sendo assim, é importante compreender a retextualização como um processo linguístico textual e discursivo, haja vista que “não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Matêncio (2003) declara que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para,

então, projetá-las, levando em conta que se destinam a um novo propósito comunicativo, o qual envolve uma nova abordagem.

Dessa maneira, a autora supracitada acentua as transformações linguísticas que um texto sofre quando tende a se adaptar a outra finalidade de comunicação, o que torna indispensável que os envolvidos na atividade de criação se atentem a essas mudanças necessárias para que o texto produzido cumpra sua nova função comunicativa.

É válido salientar que concordamos com o postulado por esses estudiosos, já que entendemos esse processo de reescrita como um evento que pode acrescentar muito às aulas de língua, principalmente porque se distancia das aulas tradicionais e coloca o educando em contato direto com o texto, levando-o a refletir sobre as condições de produção e os propósitos comunicativos dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

Nessa via, os três aspectos teóricos abordados: o letramento literário, os gêneros textuais e a retextualização mostram-se fundamentais para este trabalho, tendo em vista a pretensão de se ir além de uma simples leitura, proporcionando ao aprendiz uma maior interação com a obra lida, de modo que haja uma apreensão do conteúdo do texto, a qual poderá ser confirmada ou não por meio da escrita de um novo gênero. É lícito evidenciar que concebemos que a linguagem, como afirma Marcuschi (2005, p.31), “[...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, o que torna preponderante o desenvolvimento da cognição do aluno no contexto das práticas sociais não com fim meramente linguístico, mas tomando-o como um elemento propulsor da ação humana permeado por ideologias que se concretizam na gama de gêneros textuais.

Portanto, os três aspectos se interligam, pois a refacção da obra literária em novos gêneros permite a avaliação do processo de letramento literário, o desenvolvimento linguístico e discursivo dos estudantes no âmbito da leitura e da escrita, além da interação em uma situação real de uso entre autor, texto e leitor.

Apresentaremos, a seguir, o percurso metodológico ao qual aliamos esses três aspectos enfocados para analisar como os alunos do 9º anodo (EF) da E. E. Zoé Machado se posicionaram discursivamente na retextualização da obra autobiográfica *Eu Sou Malala*.

### **3 Percurso metodológico**

A abordagem proposta para esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que permite conhecer o nível de desempenho dos alunos, como propõe Gil (2008). Nosso objetivo é analisar como os discentes envolvidos nessa experiência se comportam diante da proposta apresentada: a releitura de uma obra autobiográfica baseada em acontecimentos reais.

Com idade entre 13 e 14 anos, os participantes fazem parte de uma turma do 9º Ano do (EF) da Escola Estadual Zoé Machado, instituição pública situada na cidade de Jaíba - MG. O trabalho aqui relatado foi realizado entre os meses de maio e junho de 2019.

Para tal, foram utilizadas, inicialmente, cinco aulas: a primeira delas teve como escopo a apresentação da obra literária *Eu Sou Malala* aos aprendentes e, após uma semana direcionada à leitura do livro autobiográfico, as outras quatro objetivaram o estudo acerca dos gêneros textuais e do conceito de retextualização, estratégia desconhecida pelos alunos.

Com intento de apresentar o conceito da metodologia em tela, trabalhamos com os educandos uma atividade desenvolvida na EEFM. Prof. Flávio Ponte exemplificando esse fenômeno, lançando mão do conto *Chapeuzinho Vermelho em Tempos de Web*. Trata-se de uma experiência realizada tendo o *Facebook* como recurso didático, durante a qual os alunos participantes escreveram notícias a partir do texto estudado. Após a leitura do conto e das notícias produzidas, fizemos um momento de discussão acerca do processo de retextualizar e de como, em conformidade com Marcuschi (2001), essa atividade está tão presente em nosso cotidiano. Os demais exercícios de escrita e reescrita foram executados nas outras quatro aulas, e a culminância teve a duração de duas aulas, totalizando doze aulas para o desenvolvimento de toda a experiência.

### **3.1 Relato da experiência**

Efetuada a leitura da obra, propusemos uma atividade de compreensão na qual abordamos aspectos relevantes para a verificação do nível do letramento literário apresentado pela turma, já que consideramos necessária a averiguação da compreensão dos alunos devido ao fato de nos basearmos no entendimento de Marcuschi de que é fundamental o entendimento do texto a ser retextualizado: “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer” (MARCUSCHI, 2010, p.47).

Embasadas nas discussões escritas retratadas pelos estudantes na atividade de compreensão a respeito da obra, elaboramos o quadro a seguir, no qual explicitamos os aspectos que foram focalizados:

**Quadro1-** Compreensão da obra *Eu Sou Malala*.

Aspecto enfocado	Quantitativo de alunos que compreenderam	Quantitativo de alunos que não compreenderam
O que desencadeou o atentado contra Malala	90,9 %	9,09%
O motivo pelo qual Malala poderia ser vítima de um atentado	66,6%	33,4%
A apreensão de Malala diante de um possível atentado	69,3%	30,4%
O contexto social das mulheres no Regime Talibã	57,5%	42,5%
Os Anseios de Malala em contraponto ao costume de seu país quanto à profissão que queria seguir	51,5%	48,5%
O posicionamento de Malala em relação aos costumes impostos pelo Talibã	87,8%	12,2%
As atitudes que equiparavam Malala a outras adolescentes ocidentais de sua idade	51,5%	48,5%
O conhecimento sobre as vestes das mulheres paquistanesas mostradas na obra	42,5%	57,5%
Compreensão do foco narrativo utilizado na obra	87,8%	12,2%
Compreensão do gênero textual no qual a obra se enquadra.	87,8%	12,2%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Com a aplicação da atividade de compreensão, composta por oito questões discursivas e três objetivas (Anexo, 2), pudemos constatar que houve um bom entendimento dos aspectos principais, como o motivo do atentado contra Malala, uma vez que 90,9 % dos discentes responderam positivamente a esse questionamento, bem como compreenderam o posicionamento da jovem paquistanesa frente aos costumes impostos pelo Talibã, sendo 87,8 % o percentual de lecionandos que tiveram percepção. Além disso, 87,8% identificaram tanto o gênero em que se enquadra a obra como o foco narrativo utilizado.

Embora o desempenho quanto a esses aspectos que consideramos

importantes tenha sido satisfatório, o percentual de educandos que não assimilaram tanto o contexto social das mulheres quanto os aspectos mostrados na obra com relação às suas vestes foi significativa, pois representou 42,5% e 57,5% respectivamente. Deduzimos que tal dificuldade de compreensão se deva às diferenças entre os costumes paquistaneses e a cultura dos indivíduos envolvidos.

Propusemos, então, uma roda de conversa, na qual utilizamos uma resenha da obra como apoio e discutimos os aspectos em que os aprendizes demonstraram mais dificuldades de compreensão. Após debatermos sobre a história autobiográfica de Malala Yousafzai, pedimos aos lecionandos que pesquisassem sobre os gêneros textuais que identificavam como mais apropriados para recontar a história lida. Os gêneros escolhidos por eles foram: carta aberta, carta pessoal, resenha crítica e artigo de opinião, os quais foram trabalhados separadamente por meio de *slides* e de textos impressos de cada modalidade para a familiarização dos alunos com o que pretendiam produzir.

Cumpramos assinalar que fizemos uma abordagem de forma didática para facilitar a compreensão e, após explanação acerca de como deviam proceder na escrita, apresentamos a proposta a ser desenvolvida. Nesse ínterim, permitimos que os alunos ficassem livres para agruparem-se em equipes de, no máximo, três alunos a fim de terem oportunidade de trabalhar a proposta de forma conjunta - estratégia que avaliamos como positiva, porque os participantes demonstraram bastante envolvimento com o trabalho.

Nesse processo, realizamos o acompanhamento com cada grupo para avaliar o texto inicial, reforçando os aspectos que necessitavam de ajustes, direcionando os aprendentes para a (re) escrita da produção textual. Iniciamos a correção com atendimento individualizado por se tratar da retextualização de uma obra literária para quatro gêne-

ros totalmente diferentes, o que tornou necessário considerar a complexidade do processo.

Como estratégia de correção dos textos, baseamo-nos no que propõe Serafini (1998)<sup>3</sup> quanto aos tipos de correção aos que os professores podem recorrer. Aderimos, também, nessa etapa, os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que diz respeito à necessidade do escritor enxergar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, ou mesmo a ser descartado, até o momento em que o oferece a seu destinatário. Cumpre dizer que, na produção textual, antes de reescrever ou produzir um novo texto, cabe refletir sobre os erros e procurar formas de melhorar a escrita. Assim sendo, realizamos a revisão dos textos dos envolvidos utilizando a correção textual-interativa por ser a que mais se aproxima do que analisamos como pertinente para a compreensão dos discentes. Além disso, utilizamos a própria reflexão dos lecionandos acerca do que precisava ser melhorado.

Por meio da correção das produções, pudemos constatar que, embora nem todos os grupos tenham se atentado às características pertinentes aos gêneros escolhidos, a maioria demonstrou boa compreensão do texto original, o que foi perceptível nas informações que trouxeram em suas releituras, desde fatos relevantes até juízo de valor diante da história lida. Outro aspecto observado consistiu no quanto a maioria dos alunos se sensibilizaram com a autobiografia, o que

---

<sup>3</sup> Segundo Serafini (1998), são três os tipos de correções: a) Indicativa: o professor indica onde está o problema no texto por meio de setas ou circulando palavras; b) classificatória : o docente assinala os problemas do texto usando símbolos ou metalinguagem partilhada com os alunos; c) resolutiva: o educador localiza o problema e resolve, ou seja, ele dá a resposta ao estudante. À essas formas Ruiz (2003, p.47) acrescenta: d) revisão textual -interativa: pressupõe comentários, apontamentos e bilhetes para uma revisão interativa, na qual se estabelece um diálogo escrito com o produtor do texto.



comprova o caráter de humanização da literatura proposto por Antônio Cândido<sup>4</sup>.

Diante da dificuldade apresentada por alguns participantes quanto ao gênero textual escolhido, fizemos as devidas orientações e reconduzimos a atividade de escrita por meio de um bilhete, no qual sugerimos uma reflexão no que concerne ao texto produzido.

Na Figura 1 a seguir, apresentamos uma produção dos alunos com correção textual-iterativa por meio de um bilhete em que fizemos apontamentos, sugestões e propusemos a reescrita com base nos aspectos estudados.

---

<sup>4</sup> Em seu livro *Literatura e Direitos Humanos*, Antônio Cândido defende o caráter de humanização da literatura. Em seu entendimento, a leitura literária é um processo que confirma no homem traços que reputamos como 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. Para ele, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CÂNDIDO, 1989, p.117).

Fig. 1 Produção textual inicial de participante da experiência e bilhete

Conto liberta a Malala

Pelo que dizem as mulheres de Minpore não tiveram o seu vocal maior, não pediram respeito e ouvir de outra voz um homem no seu lado, por conta do talibã que proibiu seus direitos pela educação, pela saúde e segurança.

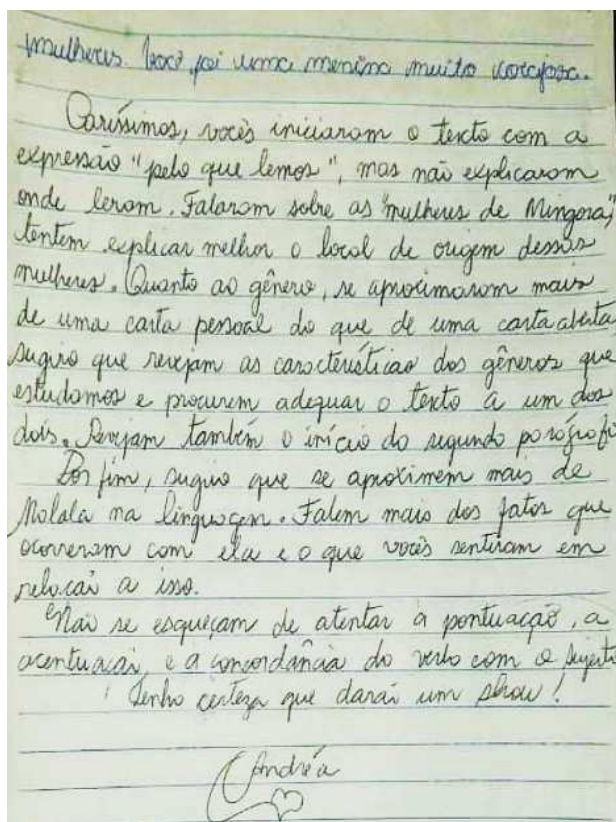
Porém não era só esta, mas também as suas avó, por estar contra sua religião e sua família. Em relação dos Talibãs a mulher não usava vestes cobrindo o seu rosto e seu corpo. Foi que não queria ser dizer um pouco melhor e não seguir as doutrinas do Islã. Seu pai também se opôs a lutar para ter seus direitos de se sentir de maneira que quiser. Os Talibãs também tirou a importância de que os homens participam estudar e as mulheres não.

O que mais gostamos, foi a sua luta por suas mulheres e seu país que não tiveram o mesmo direito dos homens e a sua interação com Deus que viveu o todo momento em sua história.

A sua história ainda continua não foi por a Inglaterra, para iniciar a sua faculdade de direito para que possa defender a liberdade de Minpore.

Por ser uma das maiores moças jovens que recebeu o prêmio Nobel da Paz por ter lutado pelos direitos e liberdade de todos os

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Conforme o apontado no “bilhete” da figura 01, os participantes se confundiram quanto ao gênero carta aberta, estando o texto mais semelhante a uma carta pessoal, já que se dirigiram à Malala com intimidade, além de fazerem uso da primeira pessoa, etc. Na correção realizada, apontamos a relevância de reverem o gênero e também de darem mais detalhes dos acontecimentos, tendo em vista que o processo de transformação do texto requer uma retomada do texto original para que a releitura conserve a essência do texto-base, como propõe Matêncio (2003, p.3) ao conceituar o evento de

retextualização como “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas textuais e discursivas identificadas no texto-base [...]”. (MATÊNCIO, 2003, p.3).

Ademais, sugerimos que manifestassem suas impressões pessoais para enriquecer a reescrita. Destarte, eles apresentaram um novo texto, que apresentamos na figura 2 a seguir:

**Fig. 2** Texto (re) escrito após orientação das pesquisadoras

Tarefa II de junho de 2019  
 Curricula Malala

Para que tenhamos um livro "Eu sou Malala" de sua autoria, as mulheres pesquisadoras não tinham a sua real valor, mas poderiam entender seu valor de uma forma, um homem no seu lado, por conta do talibã que proibiu suas ideias, pela educação, pelo ensino e segurança.

Entendemos um pouco com seus estudos, por que os seus livros um pouco melhores não chegaram à dedicação dos islamistas, mas também eles os estudos, por estar com os seus estudos e sua prática, pois um livro dos islamistas se chegou a ser usado para cobrir o seu rosto e seu corpo.

O que é mais curioso é saber que sua mãe se aplicaram a lutar para ter seus direitos quando elas estão de se vestir como quando queriam de estudar, e esperava das organizações dos islamistas, de que somente os homens poderiam estudar, você lutou para ter seu desenvolvimento no local.

É inquestionável a grandeza de sua luta pelas mulheres de seu país, que não tinham o mesmo direito dos homens, e a sua luta com sua família e o local momento em sua história.

Queremos te parabenizar pela sua história, que sempre continua, pela importância de ter sido a Tríplice, para iniciar a sua jornada de ensino. Para a segunda mais jovem que recebeu o Prêmio Nobel de Paz, pela luta, pela educação de liberdade de todos as mulheres e uma época muito sua.

para você foi uma menina muito corajosa.

Queremos te parabenizar pela sua história, por ter lutado muito forte e esperamos que um dia possamos conhecê-la.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

O resultado dos apontamentos efetuados por meio da correção textual-interativa mostrou-se muito positivo, já que pudemos constatar uma melhora significativa em relação ao atendimento às características do gênero, o qual foi substituído por carta pessoal (local, data, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura<sup>5</sup>), como mostrado na figura 2. Além disso, pode-se verificar que trouxeram mais detalhes do texto original, fizeram juízo de valor projetando o que leram para um novo gênero, porém conservando o essencial do livro autobiográfico que experimentaram.

Após essa etapa de correção e revisão pelos alunos, demos início à organização para a apresentação dos textos produzidos e, juntamente com os discentes participantes, preparamos um ambiente motivador, no qual colocamos painéis com informações diversas sobre a obra e a protagonista a fim de que os estudantes que viessem assistir ao momento de socialização se envolvessem e já tivessem um primeiro contato com a história de Malala. Mostramos na Figura 3, a seguir, parte do ambiente motivador onde ocorreu a culminância da experiência:

---

<sup>5</sup> A respeito da carta pessoal, existem regras fixas para escrevê-la. Fora a data, o nome (ou apelido) da pessoa a quem se destina e o nome (ou apelido) de quem a escreve, a forma de redação desse gênero é extremamente particular. No processo de comunicação (a correspondência é uma forma de comunicação entre pessoas), não se pode falar em uma linguagem correta, mas em uma linguagem que seja adequada. Um bom exemplo disso é: não falamos do mesmo modo com uma criança como falamos com um adulto. A carta pessoal também ocorre quando escrevemos para nos comunicarmos com alguém próximo a nós, como amigos, família, etc. Fonte: WIKIPÉDIA: enciclopédia livre. Disponível on-line em: Acesso em 02/09/2019.

**Fig. 3** Ambiente da culminância das atividades



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Como já mencionado, para a socialização dos trabalhos, proporcionamos, por fim, um momento de interação com as outras turmas de 9º ano da escola, durante o qual os envolvidos nessa experiência, além de lerem seus textos e fazerem considerações acerca da obra literária *Eu Sou Malala*, expuseram um painel com curiosidades sobre a garota prodígio e um mural com os textos produzidos e cantaram uma paródia que eles prepararam para o momento se tornar mais dinâmico.

### **Considerações finais**

A atividade desenvolvida mostrou o quanto o trabalho com a retextualização é eficaz e pode contribuir para a melhoria da produção textual dos alunos. Entretanto, tal prática só se torna bem-sucedida se houver uma boa compreensão do texto-base e do gênero textual para o qual a obra será transposta.

No caso específico desse processo de reescrita de uma obra literária, o letramento literário mostra-se fundamental, visto que é preciso,



além da compreensão do texto, um envolvimento intenso com a história contada no livro para que o leitor saia desta condição e passe à função de escritor, tarefa que se torna eficiente à medida que o aprendiz adquire consciência do gênero textual que pretende produzir e do seu propósito comunicativo, conforme abordamos nesta experiência. Observamos que os estudantes só obtiveram êxito em sua produção a partir do momento em que entenderam o propósito comunicativo do gênero escolhido.

Além de tudo, evidenciamos que o envolvimento dos discentes com a obra lida foi imprescindível para a realização desta atividade, o que comprova a afirmação de Marcuschi (2001) de que a compreensão do texto fonte é essencial para o sucesso do processo já mencionado.

Assim, o trabalho com o letramento literário, aliado à retextualização em novos gêneros textuais, constitui-se uma estratégia que pode proporcionar melhoria no desenvolvimento da capacidade comunicativa e potencialização das habilidades de leitura e escrita dos lecionando.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 2000.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e Literatura**. Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo:

Contexto, 2011.

DINIZ, Leonardo Araújo. **O argumentar através da retextualização[Manuscrito] discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme**. Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, 67 Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. In: Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MATÊNCIO, M.L.M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: III Congresso Internacional da Abralín. 2003 Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, Valfrido da Silva. **Da imagem à palavra: Processo de Retextualização em aula de Língua Portuguesa na Educação Básica**.



Maceió, 2017.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** 9. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura educa. In: ZILBERMAN; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia:** ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo, 2008.

## ANEXOS

### Anexo A - ATIVIDADE DE COMPREENSÃO SOBRE O LIVRO *EU SOU MALALA*

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: 9º Cometa - Língua Portuguesa

1. O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato?
2. Apesar de a escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012. O que explica essa mudança na rotina da menina?
3. "Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores", conta Malala. De quem partiam as ameaças?
4. Malala tinha medo do que poderia acontecer? Explique.
5. Malala se destacou em seu país por causa, principalmente, de sua luta pelo direito de as mulheres estudarem. Naquela sociedade, quais são as únicas profissões toleradas para mulheres?
6. Malala se adaptou a essas regras? Que profissões queria seguir?
7. O que você compreendeu dos trechos: "As meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua" e "Eu era a única que não estava com o rosto coberto", comente.
8. Quando sofreu o atentado, Malala tinha 15 anos. Que elementos do texto mostram que ela era uma adolescente igual às outras, tanto as do mundo oriental quanto as do mundo ocidental?

9. Relacione as colunas:

(a) hijab:      (b) niqab      (c) burca:

( ) veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos. Utilizada no Afeganistão e em parte do Paquistão, é o traje defendido pelos talibãs.

( ) véu que tem a finalidade de ocultar apenas o cabelo;

( ) véu que cobre o rosto e revela apenas os olhos;

10. Em relação ao foco narrativo do livro ele é:

( ) Narrador observador, pois retrata os fatos na 3ª pessoa.

( ) Narrador personagem, pois retrata os fatos na 1ª pessoa.

11. Podemos classificar esse livro como:

( ) Crônicas

( ) reportagem

( ) Relato de memórias

( ) Autobiografia

Atividade elaborada baseado na atividade disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2017/06/eu-sou-malala-interpretacao-de-texto.html>: acesso em:

## **Anexo B - Paródia produzida pelos alunos**

Párodia : Malala ritmo – Trem Bala – Ana Vilela

Malala lutou desde pequena pra ter direito ao saber  
Sua história de lutas e superações vale conhecer,  
Pois é referência pela defesa da Educação  
E das mulheres discriminadas em sua nação

Malala seu sonho é infinito  
Seu lema é tão vasto e bonito, nos ensina a sonhar  
Pois sonhar sempre vale a pena  
A você esse nosso poema por acreditar  
Essa garota sofreu um atentado  
E sobreviveu  
E sua força impressiona quem a conheceu  
Ela é resistência, e inspira jovens de todas as nações  
É por isso que hoje é prestigiada com tantas ações

Malala, você nos inspira  
Qual seria a graça da vida se não pudermos sonhar?  
Por isso ganhou o Nobel  
Pois no meio a tanto terror conseguiu ver o céu

Não é por ser diferente, mas principalmente por querer o melhor  
Nos mostrou em seu livro que é possível, se não está só  
E assim compreendemos que o sentido da vida é muito mais  
Que sermos bons homens e boas mulheres, mas viver em paz

Malala, sua luz irradia  
E ilumina a nossa alegria em conhecermos a ti  
Sua história leva à reflexão  
De como é importante ter o direito à educação.

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Malala, sua luz irradia

E ilumina a nossa alegria em conhecermos a ti

Sua história leva à reflexão

De como é importante ter o direito à educação.

## Sobre os autores

**Andréa Eloíza Barboza da Silva** é graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. É especialista



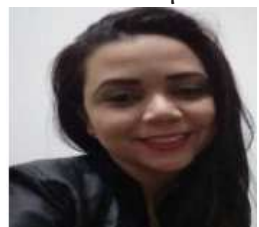
em Supervisão e Orientação Escolar pela FAVENORTE. Mestranda em Língua Portuguesa do Proletras - Unimontes. Atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas Escolas Estaduais Timóteo Lisboa Guerra e Zoé Machado em Jaíba-MG.

**Adriana Lélis S. Costa** é mestranda pelo ProfLetras (UFRN). Especialista em Mídias na Educação pela (UFOP), Educação a Distância,



Educação Especial e Inclusão, Psicopedagogia, Supervisão Escolar, Atendimento Educacional Especializado. Já atuou como diretora escolar e supervisora. Efetiva desde 1999, leciona no Ensino Fundamental II, está lotada na Escola Polivalente, em Montes.

**Camila Souza de Andrade** é Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo ProfLetras (UFRN). Realiza pesquisa na área de



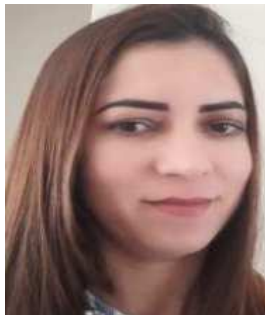
Letramentos e Multimodalidade. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica desde 2017. Atualmente, está lotada na Escola Estadual Marilda de Oliveira, em Montes Claros – MG.

**Clebson Luiz de Brito** é Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio doutoral de



um ano na Universidade de Paris IV – Sorbonne (2013-2014). É professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Autor do livro *A organização do sentido nas narrativas míticas indígenas*, lançado pela editora Appris em 2018.

**Daiane Gomes da Silva** é graduada em Letras – Português e suas Literaturas - pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Possui



pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Universidade Estadual de Montes Claros e pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Futura. Professora efetiva nas redes Estadual e Municipal de Ensino em Montes Claros. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unimontes.

**Edna Gomes de Sá** possui Especialização em Supervisão e Orientação Escolar pela FAVENORTE, e Inspeção Escolar pela SOEBRAS. É mestranda



em Língua Portuguesa do Profletras, ministrado pela Unimontes. Atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Escola Estadual Zoé Machado e como Supervisora Educacional na rede Municipal de Ensino, CMEI Michelle Beatriz Santos em Jaíba – MG.

**Elaine Aparecida Soares** é professora de língua portuguesa da rede pública do estado de Minas Gerais e municipal de Montes Cla-



ros; licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); pós-graduação em Literatura lusobrasileira pela Unimontes; mestranda do ProfLetras (UFRN).

**Fátima Aparecida de Souza** é Doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como profes-



sora Colaboradora do PROFLETRAS (UFBA) e como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING). Coordena a Especialização em Alfabetização e Letramento da UFBA. Atuas nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa; Formação de Professores; Estágios Supervisionados; Educação a Distância. Mãe de Raul.

**Gustavo Leal Teixeira** é Doutor em Linguística (PUC-Minas) e professor adjunto de Língua Inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente ministra as disciplinas de Inglês para



fins acadêmicos (EAP) e Inglês para fins específicos (ESP). Desenvolve e participa de grupos de pesquisa nas áreas de Linguística de Corpus, English for Academic Purposes e Análise do Discurso. Coordena grupos de extensão nas áreas de inclusão e de ensino de línguas estrangeiras.



**Hélio Rodrigues Júnior** é Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, com período cotutela na Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal -



FLUP, onde desenvolveu estágio doutoral. Atualmente, é professor titular de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da UNIBR/Faculdade de São Vicente, onde coordena um subprojeto de Letras do PIBID. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, análise textual dos discursos, educação linguística e ensino de Língua Portuguesa.

**Joseli Ferreira Lira** é Doutora em Estudos Linguísticos pela Uni-



versidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena, onde é também coordenadora dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

**Luana Soares Botelho** é pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas (2012), pós-graduação em Educação a Distância pelo Instituto



Federal do Norte de Minas Gerais (2017) e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Verde Norte (2018). Atua como professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Minas Gerais desde 2015. Atualmente, está cursando o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Montes Claros.

**Manuella Felicíssimo** é Mestre em Estudos do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Doutora em Es-



tudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Betim (IFMG-BETIM), onde leciona no ensino médio e superior. Dedicase ao estudo do texto e do discurso e ao projeto de extensão “O IF conta história”.

**Marcone Mendes da Conceição** é mestrando pelo programa PROFLETRAS, na área de linguagens e letramentos. Possui graduação



em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Atualmente é professor de educação básica da Escola Estadual Lauro Machado, em Turmalina- MG. Também é pós-graduado em Ensino Religioso pela Faculdade de Nanuque (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

**Maria Aparecida da Silva Oliveira** é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zoé Machado, no municí-



pio de Jaíba, região norte de Minas Gerais. É graduada em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), pós-graduada na modalidade EAD em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Educacional PROLIZ e mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UNIMONTES.

**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro** é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e



professora da Universidade Estadual de Montes Claros, onde atua no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É autora do livro *Surdos: linguagem, educação e discurso*. Atua sobretudo nos seguintes temas: ensino de português, educação de surdos e Análise do Discurso.

**Maria da Penha Brandim de Lima** é Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e do-



cente efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes nos cursos de atuação do Departamento de Comunicação e Letras e do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras. Pesquisadora da área de Letras, atuando principalmente com produção de texto, ensino de língua portuguesa e prática docente.

**Maria de Oliveira Rodrigues** é professora do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira e do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Elza Moreira Lopes, no município de



Sete Lagoas, região central de Minas Gerais. É graduada em Letras, pela Fundação Educacional Monsenhor Messias, pós-graduada pela Faculdade do Noroeste de Minas com especialização em Língua Portuguesa e mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da (UNIMONTES).

**Sônia Pimenta** é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais,



atuando no curso de Pós-Graduação em Estudos linguísticos. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: multimodalidade, semiótica social, gramática sistêmico-funcional, avaliatividade, análise do discurso e gênero. Pós-doutorado em multimodalidade pela UFSC.

**Vanda Maria Elias** é Doutora em Língua Portuguesa (PUCSP). Realizou estudos de pós- doutorado na UNICAMP e na UFC. É professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).



Desenvolve pesquisas relacionadas ao texto, hipertexto (processos de escrita e leitura) e ensino de língua portuguesa. É líder do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO – CNPq/UNIFESP). É autora de artigos, coautora e organizadora de obras, publicações que promovem a relação entre Linguística Textual e ensino de língua portuguesa.

**H**á algum tempo, ensinar português era uma tarefa relativamente simples: as sociavam-se lições de gramática, poética e retórica em exercícios repetitivos e maçantes. Pouco se discutia sobre os propósitos desse ensino. Com o passar do tempo, com o advento de teorias enunciativas, pragmáticas e discursivas, alguns postulados tornaram os objetivos do ensino de língua materna na escola mais claros e ao mesmo tempo mais complexos: ensina-se português na escola para se ampliar a competência linguístico-discursiva e aumentar as formas de participação social dos sujeitos, incentivando a autonomia intelectual e a emancipação social. É nessa perspectiva que este livro se insere. Ao discutir aspectos teórico-metodológicos do ensino de português e dar mostras de atividades didáticas de sucesso, o livro alicerça a formação e inspira práticas, contribuindo para o avanço do debate na área.



ISBN 978-65-86467-02-4

