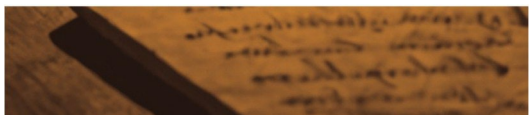


letras em foco



abordagens linguísticas



EDUFMA

Organizadores:
Francisco Herbert da Silva
Leonildes Pessoa Facundes
Thiago de Sousa Amorim

letras em foco

**abordagens
linguísticas**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDITORA DA UFMA

EDUFMA

Diretora Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial

Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho

Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues

Prof. Dr. Márcio José Celeri

Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro

Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Prof. Dr. Luis Henrique Serra

Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira

Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Francisco Herbert da Silva
Leonildes Pessoa Facundes
Thiago de Sousa Amorim
(organizadores)

LETRAS EM FOCO:
ABORDAGENS LINGUÍSTICAS

São Luís



EDUFMA
2025

© 2025 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto gráfico e diagramação
Ronyere Ferreira

Capa
Alexandre Mesquita

Demais fotos da capa
Os autores

Revisão
Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649

Letras em foco: abordagens linguísticas [recurso eletrônico] / Francisco Herbert da Silva, Leonildes Pessoa Facundes, Thiago de Sousa Amorim (organizadores). – São Luís: EDUFMA, 2025.
261 p.

Modo de acesso: World Wide Web
<<https://www.edufma.ufma.br/>>

ISBN: 978-65-5363-424-4

1. Letramento. 2. Análise do discurso. 3. Linguística. I. Silva, Francisco Herbert da. II. Facundes, Leonildes Pessoa. III. Amorim, Thiago de Sousa. IV. Título.

CDU: 81'33

Elaborada pela Bibliotecária: Rosana Rodrigues dos Santos CRB-13/969

PRODUZIDO NO BRASIL [2025]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São
Luís | MA | Brasil Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
<i>Héberton Mendes Cassiano</i>	
 LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO EM LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR DA UFMA SÃO BERNARDO/MA.....	 12
<i>Maria Francisca da Silva</i>	
<i>Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold</i>	
 AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTOS VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....	 30
<i>Darkyana Francisca Ibiapina</i>	
<i>Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa</i>	
 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES.....	 48
<i>Maria Madalena Pereira da Silva</i>	
<i>Patrícia Nunes de Sá</i>	
<i>Francisco Renato Lima</i>	
 OS NOVOS LETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO” DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	 66
<i>Amanda Beatriz de Araújo Sousa</i>	
<i>Francisco Herbert da Silva</i>	
<i>Thiago Ramos de Melo</i>	

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS ANALÍTICOS.....	83
---	----

Adriana das Chagas Pereira da Silva

Soraya de Melo Barbosa Sousa

REFLEXÕES SOBRE TUTORIAIS DE YOUTUBE NA PRODUÇÃO DE TCC: UMA ALTERNATIVA AOS MANUAIS DE METODOLOGIA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DA ESCRITA ACADÊMICA?.....	99
---	----

Antonio Artur Silva Cantuário

A MATERIALIDADE SIGNIFICANTE RACISTA NO DISCURSO LITERÁRIO A <i>MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA</i> , DE ANA MARIA MACHADO.....	113
--	-----

José Magno de Sousa Vieira

Juliana Rodrigues de Sousa

UMA ANÁLISE DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: A NOÇÃO DE SUJEITO-ALUNO A PARTIR DA MATERIALIDADE DO DISCURSO DA BNCC 2018.....	129
---	-----

Ana Layne Alves Barbosa

Joana Darc Rodrigues da Costa

ASPECTOS DA VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DO CORDELISTA PARAIBANO ZÉ DA LUZ: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	146
---	-----

Elarisse Maria Bacelar da Silva

Thiago de Sousa Amorim

AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DOS VENDEDORES DO SHOPPING DA CIDADE DE TERESINA AOS CLIENTES.....	163
--	-----

Missione Aurélia Viana Feitosa

Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

A MORAL DA FÁBULA NA PRODUÇÃO TEXTUAL POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	182
--	-----

Leonildes Pessoa Facundes

UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DA VELHICE POR PARTE DE IDOSAS DE UMA CASA DE REPOUSO EM FORTALEZA-CE: A EMERGÊNCIA DE VOZES SILENCIOSAS E SILENCIADAS.....	199
--	-----

Silvana da Silva Ribeiro

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM MEMES SOBRE O TRANSPORTE PÚBLICO DA CIDADE DE TERESINA PUBLICADOS NO ANO DE 2021 EM PÁGINAS DO INSTAGRAM.....	217
---	-----

Francisco Herbert da Silva

Samuel Lopes Pereira

CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NOS/DOS ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	233
---	-----

Antonio Artur Silva Cantuário

PREFÁCIO

Iniciarei esse prefácio enfatizando a necessidade de continuação da parceria entre estudiosos dos mais diversos campos, tal como ocorre nesse livro, na propulsão do conhecimento linguístico e literário. Sob a organização dos proflucos pesquisadores Francisco Herbert da Silva, Leonildes Pessoa Facundes e Thiago de Sousa Amorim, poderemos nos debruçar sobre a identificação de diferentes objetos observacionais e a constituição de distintos objetos teóricos, revelando estudos frutíferos nos mais diferentes segmentos: estudos teóricos, estudos de análise linguística, estudos de análise literária e também de aplicação ao ensino.

Posso dizer, baseado em Saussure, que a maneira de olhar para cada um dos objetos escolhidos nos capítulos a seguir tem suscitado desafios cada vez mais complexos, requerendo aparatos teóricos e metodológicos coerentes a fim de trazer respostas empíricas para cada um dos problemas apresentados. A proposta desse livro, inclusive, é oferecer possibilidades de investigação a partir dos mais diferentes dados, além de comprovar como as abordagens teóricas têm se ocupado no tratamento desses objetos e fenômenos.

De modo a apresentar a obra, temos como capítulo de abertura o texto LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO EM LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR DA UFMA DE SÃO BERNARDO/MA, das autoras Maria Francisca da Silva e Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold, que propõem uma análise sobre o processo de letramento acadêmico no contexto do Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no *Campus* São Bernardo – MA.

O capítulo 2, intitulado de AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTOS VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO, foi elaborado pelas pesquisadoras Darkyana Francisca Ibiapina e Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa, que empreendem uma aná-

lise sobre o desenvolvimento do trabalho com Oralidade e o Letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública do município de Campo Maior-Pi

Já, no capítulo 3, as pesquisadoras Maria Madalena Pereira da Silva e Patrícia Nunes de Sá e o pesquisador Francisco Renato Lima discutem sobre ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES. Neste trabalho as autoras e o autor analisam o processo de alfabetização e letramento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com foco na compreensão da metodologia docente adotada no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Na sequência, o capítulo 4 traz a contribuição sobre OS NOVOS LETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO” DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, desenvolvido pela pesquisadora Amanda Beatriz de Araújo Sousa e pelos pesquisadores Francisco Herbert da Silva e Thiago Ramos de Melo. A proposta desenvolvida objetiva alcançar o modo como os Novos Letramentos se constituem no livro didático (manual do professor) intitulado “Português: conexão e uso”, do 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, buscam compreender a manifestação da nova mentalidade e do novo *ethos* presentes no material.

Sobre o capítulo 5, denominado O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS ANALÍTICOS, temos uma proposta de estudo reflexivo em que as autoras Adriana das Chagas Pereira da Silva e Soraya de Melo Barbosa Sousa² destacam a importância de repensar o ensino de literatura de forma que possibilite um melhor planejamento de aula que englobe todo um contexto cultural da comunidade em questão.

No capítulo 6, o autor Antonio Artur Silva Cantuário apresenta REFLEXÕES SOBRE TUTORIAIS DE YOUTUBE NA PRODUÇÃO DE TCC: UMA ALTERNATIVA AOS MANUAIS DE METODOLOGIA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DA ESCRITA ACADÊMICA? Nesse capítulo, o autor problematiza acerca do caráter didático dos tutoriais de YouTube em relação aos manuais de metodologia científica assim como as orientações nele trazidas sobre a seção de Introdução.

O capítulo 7 tem como título A MATERIALIDADE SIGNIFICANTE RACISTA NO DISCURSO LITERÁRIO A *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*, DE ANA MARIA MACHADO. A partir de dados presentes no texto literário, o autor José Magno de Sousa Vieira e a autora Juliana Rodrigues de Sousa dedicam-se à identificação de marcas linguístico-discursivas para analisar implícitos que enveredam para a materialidade discursiva propagadora do racismo no discurso literário da obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

No capítulo 8, as autoras Ana Layne Alves Barbosa e Joana Darc Rodrigues da Costa dedicam-se a promover UMA ANÁLISE DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: A NOÇÃO DE SUJEITO-ALUNO A PARTIR DA MATERIALIDADE DO DISCURSO DA BNCC 2018. As autoras, nesse capítulo, têm como foco a configuração de língua enquanto prática social envolta em posições e ideologias que se materializam na própria língua e, a partir dessa constatação, levantam questões relacionadas ao currículo fomentadas nesse âmbito.

O capítulo 9, de autoria de Elarisse Maria Bacelar da Silva e Thiago de Sousa Amorim, possui um caráter descritivo e recebe o título de ASPECTOS DA VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DO CORDELISTA PARAIBANO ZÉ DA LUZ: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE. Nesse estudo, a autora e o autor intencionam investigar a variação fonológica na narrativa popular *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz, com o propósito de descrever os casos que sofreram processos de apagamento.

No capítulo 10, denominado de AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DOS VENDEDORES DO SHOPPING DA CIDADE DE TERESINA AOS CLIENTES, as autoras Missione Aurélia Viana Feitosa e Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa dedicaram-se a observar sobre as estratégias argumentativas dos vendedores do Shopping da Cidade, localizado em Teresina, com o interesse de investigar os aspectos etnográficos no espaço mencionado, bem como o processo de interação desses vendedores por meio dos eventos de fala como forma de persuasão no processo de compra e venda.

Acerca do capítulo 11, intitulado de A MORAL DA FÁBULA NA PRODUÇÃO TEXTUAL POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, de autoria de Leonildes Pessoa Facundes, temos um traba-

lho que direciona para a reflexão e análise do fenômeno moral em produções textuais realizadas por alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental II.

No capítulo 12, chamado de UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DA VELHICE POR PARTE DE IDOSAS DE UMA CASA DE REPOUSO EM FORTALEZA-CE: A EMERGÊNCIA DE VOZES SILENCIOSAS E SILENCIADAS, a autora Silvana da Silva Ribeiro propõe um trabalho demonstrativo para constatar que a velhice é um objeto de representação social constituído de múltiplas dimensões (cognitiva, discursiva, linguística e social) e que, através da análise de sua organização semântica, presente nas manifestações discursivas dos sujeitos, ao se posicionarem sobre o tema, pode-se mapear o significado constituído para a velhice enquanto objeto de conhecimento.

Temos no capítulo 13 um trabalho que buscou investigar as RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM MEMES SOBRE O TRANSPORTE PÚBLICO DA CIDADE DE TERESINA PUBLICADOS NO ANO DE 2021 EM PÁGINAS DO INSTAGRAM. Esse capítulo, de autoria de Francisco Herbert da Silva e Samuel Lopes Pereira, intenciona mapear o contexto de publicação do gênero eleito, assim como promover uma análise sobre a presença da intertextualidade explícita e implícita e como esses processos impactam na construção do sentido dos memes.

Por último, o capítulo 14 traz uma contribuição teórica sobre o panorama dos estudos de gêneros textuais/discursivos. O autor Antonio Artur Silva Cantuário faz um levantamento sobre as CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NOS/DOS ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS, elencando algumas concepções de gênero, que vão desde as compreensões de Aristóteles às reflexões mais atuais sobre esse objeto. O intuito é observar as continuidades e descontinuidades subjacentes a essas definições.

O que resulta dessa reunião de trabalhos é o compartilhamento do conhecimento a partir de objetos que estão nos diferentes espaços de atuação (na universidade, na escola, nos grupos de estudos) e que instigam problemáticas e nos estimulam, como estudiosos das diversas abordagens das Letras, a produzirmos ciência de maneira coerente e ética.

Héberton Mendes Cassiano

Professor Mestre da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)

LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO EM LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR DA UFMA SÃO BERNARDO/MA

Maria Francisca da Silva
Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A noção de letramento começou a competir com a de alfabetização para fazer referência, em um primeiro momento, à aquisição das habilidades relativas à leitura, entenda-se compreensão e produção. Entretanto, a alfabetização é um dos elementos que compõem o letramento escolar que pode ser visto como um dos muitos letramentos do fenômeno maior que é o letramento. Nesta perspectiva dos diferentes letramentos, entendemos que o docente em formação tem o desafio de conviver com novos eventos de letramento, seja na sua estadia na universidade com os gêneros mais acadêmicos, seja com a futura rotina de professor (as avaliações de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos) e, em consequência, a produção de textos dos mais diversos gêneros — testes, guias, parâmetros — para atuar em tais eventos.

Diante de tais desafios, nos propomos, neste trabalho, a analisar o processo de letramento acadêmico no contexto do Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no *Campus* São Bernardo¹ – MA. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) situ-

1. A cidade de São Bernardo está localizada a 260 km da capital São Luís e a 120 km de Parnaíba-PI, por isso considerada geograficamente, assim como, os municípios de Água Doce do Maranhão, Araiões, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria do Maranhão e Santana do Maranhão, como microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense.

ada na região denominada “Baixo Parnaíba”, na cidade de São Bernardo - MA, possui Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Humanas, Linguagens e Naturais.

De acordo com o Projeto Político de Curso (2013), o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da UFMA tinha uma proposta de formação interdisciplinar de docentes da área de Linguagens e Códigos (Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e de Música e Língua Portuguesa para atuarem no Ensino Médio, em formação específica. Tal formulação foi repensada e reavaliada e no PPC (2017), a formação tornou-se específica em Língua Portuguesa, com as disciplinas de Artes Visuais, Espanhol e Inglês como contributas na formação de LP, como eixos interdisciplinares. Em 2023, tivemos nova atualização mantendo a formação em LP, mas tomando as áreas interdisciplinares como integradoras na formação do profissional de Língua Portuguesa. Analisamos, para este artigo, as concepções sobre o letramento acadêmico de dois discentes, situados na formação do Currículo de 2013, em que Língua Espanhola era formação para atuar no Ensino Fundamental.

O aporte teórico é fundamentado nos estudos sobre os Novos Estudos sobre o Letramento e letramento acadêmico (Lea; Street 1998, 2006; Fischer, 2008), as diretrizes da formação através do Projeto Político Pedagógico do Curso (2013), concepções de Análise do Discurso (Orlandi, 2012, 2015, 2016).

A metodologia foi de cunho qualitativo, através da técnica da entrevista semiestruturada no modelo de Daher (1998), aplicado a licenciandos concluintes, com ênfase nas práticas de leitura e escrita antes do ingresso e após conclusão das disciplinas que compõem cada área na licenciatura.

Para tanto, dividimos este artigo em duas seções: na primeira delas registramos uma reflexão teórica e, na segunda, apresentamos parte de um estudo cujo foco são essas mesmas implicações/repercussões.

NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

Nesta seção, trataremos do conceito de letramento e letramento acadêmico, lançando as bases que sustentam este artigo. O debate sobre a relação e a aprendizagem da língua escrita, em âmbito acadêmico – na

universidade, é considerado recente no contexto brasileiro, conforme Fuza (2015). Realizando consulta aos bancos de dados acadêmicos e livros publicados, verificamos farta produção sobre aspectos do letramento com ênfase na Educação Básica – Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, no que tange ao Letramento Acadêmico, verificamos que somente recentemente começaram a surgir estudos principalmente advindos de grupos de pesquisas em nível de Pós-Graduação sobre esse contexto educacional do Ensino Superior.

A noção de letramento é proposta a partir dos anos 80 no cenário nacional brasileiro por Kato (1986). A autora relaciona o termo à aquisição da língua culta falada e afirma que seria decorrência do “Letramento”, porém não explora a definição do termo. Houve outras contribuições de pesquisadores, como, Kleiman (1995), Terzi (2003); Terzi e Scavassa (2005); Terzi e Ponte (2006), Soares (2005), Matencio (2001, 2005, 2008), Tfouni (1988, 2010), que ampliam o uso deste termo em torno das discussões sobre as dificuldades de leitura no ensino e os usos nas práticas sociais, o que implicou a necessidade de ampliar os conceitos sobre o que era/é um indivíduo proficiente em leitura e sua inserção no meio letrado.

As discussões provenientes dessas pesquisas colocam o foco na necessidade de se repensar o processo de encaminhamento do ensino de leitura e escrita em língua materna, com o intuito de munir o indivíduo de conhecimentos que possam ser acessados no uso cotidiano das interações sociais.

Uma das principais contribuições teóricas sobre o letramento, advém dos estudos de Street (1984, 1995, 2014), que discute a constituição do letramento a partir de interações sociais, culturais, históricas de apropriação da escrita por parte dos indivíduos e os usos que se faz da escrita, sem necessariamente ser uma prática advinda somente do contexto educacional.

Ampliando essa posição, os chamados “Novos Estudos de Letramento” – em inglês, New Literacy Studies (NLS), foram propostos por Barton (1994); Gee (2007); Street, (1984, 1985), Lea e Street (1998), baseados em teorias sobre a leitura, escrita e letramento como práticas sociais. Esses estudiosos propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em di-

ferentes instituições e grupos sociais. A prerrogativa de assumir que as práticas de uso da escrita são diferentes permite inferir que existem múltiplos letramentos, aos quais estão vinculadas as vivências de letramentos a partir de diferentes esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar, entre outros espaços de interação social.

Assumimos, para este artigo, a noção de Letramento proposta por Street (1984, 1985); Barton (1994); Gee (2007); Lea e Street (1998, 2006), como práticas sociais que têm caráter situado por entender que o processo de formação acadêmica mobiliza múltiplas linguagens e interações científicas e sociais, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais, no caso do contexto acadêmico de formação interdisciplinar, cabe a indagação principal em relação ao conceito de letramento acadêmico. Dessa forma, os licenciandos em formação teriam contatos com usos acadêmicos da linguagem, mobilizando processos de compreensão e elaboração de eventos de letramentos que permeiam esse espaço educacional.

Lea e Street (2006) argumentam em favor do engajamento em discussões sobre a escrita e o letramento em contextos acadêmicos, que poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos. Destacamos, aqui, que esses modelos já são aplicados em pesquisas tais, como, Cruz (2007), Fischer (2008); Pelandré (2010); Cunha (2012), colocando os pressupostos em pesquisas sobre Letramento no Ensino Superior.

O último modelo, proposto por Lea e Street (2006), é o de letramentos acadêmicos. Essa perspectiva sinaliza para uma relação com a produção de sentido, os processos identitários, as relações de poder e hierarquias institucionalizadas. Tal modelo considera as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Considera, ainda, a abrangência tanto de questões epistemológicas quanto de processos sociais nos processos que envolvem a aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados. A seguir, discorreremos sobre outro ponto relevante enquanto contribuição teórica para este artigo.

LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao assumir o conceito de letramento acadêmico como situações que envolvem - produções de sentidos, relações de poder e processos hierárquicos - inferimos que não é diferente, se pensarmos o ensino de língua estrangeira. O quadro de necessidade de pesquisas e mudança de práticas de letramentos encontra-se aberto para diversas possibilidades teórico-metodológicas que levam à reflexão e intervenção didática sobre o processo de leitura em outra língua, outros contextos de letramentos.

Em relação ao letramento em língua estrangeira, inferimos que perpassa pela compreensão do fenômeno sociocultural da língua do outro, fazendo com que o licenciando ingresse em novas interações sociais, a partir das mobilizações de esforços para compreender e se fazer compreendido em outro idioma, outra cultura. Essa posição se intensifica em função de que a língua em estudo também será a língua a ser ensinada, gerando uma maior implicação do licenciando no sentido de se inscrever nesse processo de adaptar a esse novo contexto linguístico.

Há um paradoxo na aprendizagem de línguas, como afirma Revuz (2006, p. 213), pois boa parte do processo dessa aprendizagem é constituída de insucessos na tentativa de se expressar em outro idioma, que somente seria facilitado com quanto mais línguas tivesse praticado/contato em usos sociais. Concebe a língua estrangeira como próxima e radicalmente heterogênea, por mobilizar questões como a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (Revuz, 2006, p. 217).

Em face ao exposto, partimos do pressuposto de que cada indivíduo possui conhecimentos sobre os usos sociais da escrita, concebemos que os licenciandos da universidade são sujeitos letrados. Isto é, trazem consigo concepções sobre leitura e escrita que deveriam ter sido consolidadas durante a Educação Básica, em suas rotinas cotidianas e escolares, permeadas pelos contextos sociais letrados.

Tal posição possibilita inferir que licenciandos do Ensino Superior advêm de outros processos de letramentos, consolidados durante a vida estudantil, o que poderia sugerir maior facilidade de adaptação aos novos eventos de letramento no âmbito acadêmico. Porém, o que se observa diante de pesquisas, como, Fischer (2007, 2008), Motta-Roth e Hendges (2010), Marinho (2010), Cunha (2012), Bezerra (2012), Fiad (2011), é a

necessidade de repensar como a universidade absorve esse grupo de letrados que não possui as habilidades necessárias para desempenhar as atividades requeridas, como a leitura e escrita de gêneros da esfera acadêmica.

O cenário dessas pesquisas traz a discussão sobre o sujeito ingressante/licenciando na universidade. Esse sujeito possui, como já dito, algumas habilidades sobre os usos das práticas sociais através da escrita. Assim sendo, traz consigo concepções de leitura, escrita e usos sociais desses elementos pautados nas experiências anteriores, marcadas pelos contextos sociais que vivenciou, porém com constante necessidade de prática e adaptação a novos conhecimentos e estruturas discursivas.

A seguir, tratamos da noção de sujeito, fundante em se refletindo sobre o letramento acadêmico, foco deste artigo.

SOBRE O SUJEITO

A discussão sobre aprendizagem de leitura e escrita, quer seja na língua materna quer seja na língua estrangeira, mobiliza principalmente a concepção de sujeito (Orlandi, 2016, p. 83), fundamentada pelo viés da psicanálise. Conforme Orlandi (2016, p. 40), o sujeito da Análise do Discurso (doravante AD) é o sujeito do inconsciente, constituído pela linguagem, tal qual definido pela psicanálise de Lacan, sinaliza, portanto, a sua materialidade como significação.

Considerando que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, tendo como base de processos de identificação a identidade como movimento histórico-social (Orlandi, 2016, p. 88) é que tal noção se alinha com os estudos de letramento acadêmico aqui defendidos.

Nessa perspectiva, para se constituir uma concepção de sujeito, é necessário que sejam realizadas reflexões sobre o que se entende como linguagem. Orlandi (2012, p. 30) propõe que a linguagem é constituída socialmente; tem sua existência na incompletude (multiplicidade de sentidos possíveis) dos espaços discursivos; não é transparente, o que significa dizer que os objetos simbólicos não têm sentido por si só, e nem em si. Em se tratando dos objetos simbólicos, os sentidos (das estruturas discursivas e palavras das línguas, o tempo e espaço da linguagem) só existem devido à sua relação com a história de sua constituição. A linguagem é tratada como em constante movimento, ação discursiva de significar, o

que remete ao conceito etimológico de discurso (de curso, de percurso, de movimento) (Orlandi, 2015, p. 13).

Assim, essas noções de sujeito e linguagem podem ter repercussão direta no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se refletindo sobre línguas próximas, neste caso a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, teremos histórias diferentes, os objetos simbólicos são outros e, portanto, sentidos diferentes. Supõe, ainda, que o sujeito (Orlandi, 2012, p. 34) é constituído pela memória discursiva da língua que o constituiu e, portanto, há uma relação direta entre formações discursivas e formações ideológicas (já que os discursos se produzem em certas condições). Nessa relação intrínseca, as concepções de formação discursiva e os processos identitários são relevantes para se proceder a uma análise mais elaborada sobre fatos tanto da língua materna quanto da língua estrangeira.

A relevância dessa perspectiva de sentidos diferentes na pesquisa sobre o processo de ensinar e aprender línguas, no contexto acadêmico, implica a análise de recortes enunciativos, contribuindo para a elaboração do processo identitário dos licenciandos envolvidos.

Em se tratando do processo de formação de professores em abordagem interdisciplinar e o currículo de língua estrangeira que propicie uma abordagem discursiva para análise das relações intrínsecas aos processos de aprendizagem de línguas, destacamos a contribuição de Revuz (2006, p. 225) ao discorrer que o eu da língua estrangeira não é o mesmo da língua materna, o que implica mobilizar essa sensibilidade por parte dos estudantes, neste caso os licenciandos. Com as noções delimitadas, passemos à metodologia e análise dos dados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, partimos dos elementos de caracterização da pesquisa, com o intuito de delinear a abordagem metodológica assumida. Em seguida, são relatados os encaminhamentos teóricos e práticos da pesquisa que auxiliarão na composição do *corpus* para tratamento dos dados obtidos por meios de interações discursivas.

O contexto de pesquisa localiza-se no município de São Bernardo – MA, situado na região denominada de Baixo Parnaíba, é um dos 217 (duzentos e dezessete) municípios maranhenses. Sua população é de apro-

ximadamente 27.817 habitantes em 2020, com IDHM de 0,572, com economia baseada na agricultura de subsistência e funcionalismo público. É, neste cenário, que foi criado o *Campus* avançado da UFMA, atualmente, Centro de Ciências de São Bernardo, com cursos de abordagem interdisciplinar e o Bacharel em Turismo, o que atenderia aos anseios de formação para atender à demanda de formação de docentes na região.

Essa realidade traz questões, como: quais as razões para se implantar cursos dessa natureza? Como um curso interdisciplinar possibilitará a melhoria dos resultados educacionais da região? Cabe aqui destacar que, se organizou o *Campus* de Licenciaturas Interdisciplinares, porém não foram questionadas quais as reais implicações para a formação docente para essa região. Já que os cursos criados são habilitações em macro componentes, que em linhas gerais não traz uma habilitação específica, o que destoa do instituído pela LDB 9394/96 e os próprios concursos, quando trata da formação específica para atuar no Ensino Fundamental séries finais.

Face a questionamentos ainda a serem respondidos, o curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa possui 13 (treze) anos de existência, mas o recorte aqui remete ao período em que completou seis (6) anos de existência e contava com nove turmas distribuídas conforme o ano de ingresso na Universidade e a habilitação específica, a maioria em Língua Portuguesa e a minoria em Música. Desse universo de licenciandos, pesquisamos com turmas de em processo de conclusão de Curso, ingressante do ano de 2012, que já concluíram as disciplinas do Núcleo de Língua Espanhola e estavam finalizando o curso. Para este artigo, o recorte foi de duas entrevistas, realizadas no primeiro semestre de 2016.

A fim de compreender como se constitui o letramento acadêmico em Língua Estrangeira, aspecto principal deste artigo, elaboramos os seguintes passos que constituem as diretrizes para alcançar tal proposição: identificar as dificuldades do letramento acadêmico em língua estrangeira; verificar se a dificuldade do letramento acadêmico em línguas próximas advém da falsa “facilidade” / “semelhança” com a língua materna (Celada, 2002); investigar a história do letramento dos discentes antes de ingresso na universidade.

Partimos do pressuposto de que não há teoricamente um perfil da formação do licenciando de espanhol numa Licenciatura Interdisciplinar. Nestes termos, buscamos responder sobre o lugar do letramento acadêmi-

co em língua espanhola nesse processo de formação e as ressonâncias desse processo na atuação docente.

Tendo em vista a busca pela compreensão desse contexto acadêmico educacional utilizamos uma entrevista no modelo semiestruturado, com base em Daher (1998). Essa entrevista terá por objetivo delinear um perfil do letramento desde a entrada do licenciando na universidade e o seu processo de letramento acadêmico propiciado pelos anos de formação, neste caso, em Língua Estrangeira Espanhol, conforme descrito no item de análise, a seguir. Esse período de formação é permeado por imagens sobre o Espanhol que foi analisado a partir dos excertos dos discursos desses licenciandos obtidos nas entrevistas.

ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de análise tem o objetivo de compreender como se constituiu o letramento acadêmico do licenciando de Língua Espanhola. Para elucidar tal objetivo, e como critério de recorte, para este artigo, realizamos entrevista com dois licenciandos do 8º período.

Acompanhamos, a seguir, os questionamentos e respostas emitidas pelos sujeitos informantes, a partir da execução da entrevista, descritos como I1 e I2.

Destacamos um primeiro fragmento em que o sujeito informa sobre sua história de letramento, antes do ingresso na universidade:

I1: hum eh: eu lia o normal eu não lia nem muito nem pouco normal o regular o básico vamos dizer assim mas eu já lia eh:: obras literárias lia eh: mas quando eu entrei comecei a ler muito mais

I1: literatura ... brasileira

I1: só nas redes sociais escrever ... nas redes sociais

I2: difícil às vezes algum algum livro de autoajuda somente isso

As respostas sinalizam questões como a posição em relação à leitura, mais especificamente, as experiências de leitura que marcam a trajetória do licenciando antes de adentrar à universidade e à escrita. Constatamos no entrevistado I1, que há certa regularidade ao se enunciar “o normal”, “o regular”, “o básico”, ao tratar sobre leitura, o que nos leva a conjecturar

sobre as imagens que se constroem em relação a eventos não considerados acadêmicos. É como se o trabalho desenvolvido durante o percurso do Ensino Básico não constasse como experiência de produção intelectual, um evento de letramento na escola com cunho acadêmico de constituir aprendizado através de leituras.

Observamos, também, que o discurso sobre os eventos de letramento literário na escola, já eram experiência de fato para I1, pois afirma “[...] mas eu já lia obras literárias [...]”, fato que nos levanta questionamentos sobre como este texto literário foi desenvolvido e sua contribuição na formação do licenciando. Outro ponto em destaque foi a referência à escrita relacionada somente ao uso das redes sociais, o que sinaliza uma limitação em relação ao aspecto de produção desenvolvido pela escola.

O outro sujeito informante limitou o alcance das posições tomadas, afirmou somente ter lido autoajuda, o que sinaliza que as experiências de leitura da Educação Básica não foram tão expressivas como a do I1.

Os sujeitos quando indagados sobre as imagens da Língua Espanhola, depois do ingresso na Universidade, emitiram as seguintes posições enunciativas:

I1: sim ((ruído)) conhecia

I1: eh:: eu já fiz um curso inglês inglês e: no: ensino médio a gente conheceu que foi quando entrei no curso também com a disciplina ((reformula)) na grade eh a disciplina:: língua estrangeira inglês né aí eu fui apresentada por outra língua também lá mas eu conheci o espanhol lá dentro do curso de linguagens e códigos já o inglês não... e no fundamental dois a gente tem e no ensino médio também

I2: sim ... eu já conhecia uma a língua inglesa ... só que ... alguns pontos ... eu não posso falar pontos positivos porque não foi muito proveitoso no período que eu conheci essa língua ... a não ser o verbo tobe ... mas outras coisa em relação a literaturas inglesas não ... não foi proveitoso na época que eu conheci essa língua Sobre o primeiro contato com o idioma espanhol

I2: no curso

I2: na UFMA ... só na UFMA mesmo ... primeira vez que eu tive contato com a língua espanhola foi na UFMA

De acordo com os dados apontados pelo I1, notamos que os informantes afirmam que já haviam cursado língua estrangeira anteriormente, o que mostra que já possuíam experiências educativas de outros contextos,

neste caso o da escola básica e o idioma inglês, bem mais frequente nesta região. Enquanto que I2 afirma que a experiência com o espanhol advém da própria UFMA.

Quando indagados sobre o que pensam sobre a aprendizagem do espanhol, pontuaram as seguintes respostas:

I1: (difícil de aprender claro que tem que ter bastante cuidado porque muitas vezes parece com a língua portuguesa mas muitas vezes não tem o mesmo significado ((ruído))

I2: eu acho que é um uma língua de fácil é fácil de aprender por porque alguma semelhança com a nossa língua portuguesa eu ... eu de primeira assim quando eu comecei que eu ouvi e começamos praticar ela eu achei muito fácil inclusive assim eu até imaginava que era ... era mais difícil do que o inglês não é o contrário ... pra mim foi o espanhol até agora ... foi muito fácil

O informante I1 utiliza intensificadores como “claro”, “bastante”, “muitas vezes”, relacionando aos conhecimentos prévios da língua materna, para elucidar o sentido em Língua Estrangeira. Enquanto que o informante I2, também utiliza os intensificadores, dando ênfase ao aspecto do “fácil” em função das semelhanças com a Língua Portuguesa e comparando com o inglês, ao afirmar ser mais difícil de aprender que o espanhol.

Tais marcas possibilitam a inferência de que há uma relação imagética construída sobre a aprendizagem do espanhol como “fácil” em função da proximidade com o português, o que corrobora com o já destacado por Celada (2002) da facilidade/semelhança com a língua materna. O sujeito (Orlandi, 2012, p. 34) aqui tratado é constituído pela memória discursiva da língua que o constituiu, o que possibilita transpor esses conhecimentos e adquirir outras estruturas linguísticas. Destacamos a relação de franqueza com que se posiciona usando sempre a primeira pessoa, sobre as imagens que possui em relação à aprendizagem do espanhol, o que confere um espaço de partilha e construção do perfil do licenciando no curso de Linguagens e Códigos e sua adequação ao processo de formação.

Outro dado relevante, foi observado quando inquiridos sobre o nível de proficiência em língua espanhola, tanto em leitura quanto na escrita e no tocante às variantes. Obtivemos os seguintes vieses de respostas.

I1: ... eh ... regular ... regular leitura... eh né ... regular

I1::eh:: né eh num é mais a questão do ler e fal/ eh:: e pronuncia ... o:: o escrever nu::m é tão difícil não é mais a ... ler e pronuncia que torna mais difícil o espanhol mais aí parece com a língua portuguesa mas ... tem a questão do enrolar a língua tem a questão ... do jeitinho

I1: acho que ... da Argentina que ... que .. que eu acho mais bonito eu acho ... né eu gosto mais espanhol da Argentina ... questão do sotaque mesmo eu acho que o jeito que eles fala/ melhor ... o espanhol

I2: eu acho que é regular ...

E: tanto na leitura quanto na escrita?

I2: aham

E: variante no caso espanhol da Espanha espanhol do do Uruguai do Paraguai da Argentina da Venezuela

I2: espanhol da Espanha

E: por quê?

I2: porque ... eu eu acho assim ... é mais fácil

A modalização das informantes em relação ao uso do termo “regular”, pelo I1 e I2, sugere uma necessidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos sobre a língua espanhola, tanto na escrita quanto na leitura.

Em relação às variantes, são executadas escolhas em função das preferências, o que sugere indicar as experiências vividas durante o processo de formação. Essa relação de elaboração de experiências com a língua estrangeira indica, ao retomarmos Revuz (2006, p. 225), que o eu da língua estrangeira não é o mesmo da língua materna, o que implica a mobilização de aspectos físicos/emocionais para a sensibilização, por parte dos licenciandos, para outras possibilidades de se enunciar na língua do outro.

Ao serem questionados sobre que textos foram mais frequentes durante o processo de formação, os licenciandos fizeram referências similares, como constatamos a seguir:

I1: os três tipos né porque ... cada um completava o outro ... eh literário científico jornalístico

I2: um pouquinho de cada... textos literários... textos científicos principalmente jornalístico

Há referência nos discursos proferidos sobre os gêneros que permeiam a formação do curso, como, literários, em função das disciplinas relativas às Literaturas em língua materna e estrangeiras (inglês e espanhol), constantes no currículo do curso; os textos científicos que transversalizam todas as áreas de leitura/produção na academia e os gêneros jornalísticos que estão vinculados à prática de uso desse gênero no contexto educativo do ensino de língua, tanto direcionado para o Fundamental como para o Médio.

Quando questionados sobre quais dificuldades sentiam em relação às estruturas dos gêneros acadêmicos em espanhol e como resolviam essa situação, as respostas também foram diferenciadas, como observaremos, a seguir.

I1: lexi lexicais eu acho né ... mais o significado das palavras ... nesse sentido não na estrutura não

I1: eu ia pro dicionário depois perguntava ao professô ... era ou era o dicionário ou era professô ou alguém que fazia a universidade ... já ou terminô ... era sempre o dicionário ou professô ou ou ou outra pessoa né

I2: a estrutura do texto ... (que) muita das vezes eh a gente é a estrutura facilita muito a aprendizagem a gente interpretar aquilo que tá falando

I2: eu sempre eu recorro até hoje aos dicionário porque tem palavras assim aí fica mais claro aí eu retomo o texto de novo juntamente com aquela palavra que eu eu não tava entendendo ... que eu procurei no dicionário aí (que) fica mais claro ... as vezes pergunta ao professô também

I1 destaca que as dificuldades foram lexicais, em relação ao significado dos vocábulos e não concernentes à estrutura textual, o que sinaliza para uma apropriação a partir da língua materna das estruturas textuais e menor exposição aos *inputs* linguísticos, o que sugere menor frequência de leitura, maior dificuldade com o arcabouço de vocábulos/significações na língua estrangeira.

I2 destacou a influência da estrutura na compreensão do texto, ou seja, a dificuldade não se limitaria aos vocábulos da língua, mas as estruturas textuais já conhecidas facilitariam a compreensão dos textos. Isso remete ao disposto por Lea e Street (2006), em relação à noção de letramento acadêmico, isto é, as experiências já consolidadas em língua materna quanto as estruturas dos textos possibilitam a compreensão de outros textos em língua estrangeira, em função das semelhanças e finalidades do gênero.

Diante das análises realizadas, constatamos a fragilidade existente no que se concebe como ensino do letramento acadêmico na Universidade e as memórias discursivas que são vivenciadas pelos licenciandos durante arguições sobre essas temáticas. Aqui ficam mais perguntas que encaminhamentos sobre como se delinea uma formação interdisciplinar que possibilita ao licenciando uma relação de aprendizagem de língua atrelado ao termo “facilidade”.

PARA NÃO FINALIZAR

Em linhas gerais, iniciamos as reflexões sobre o letramento acadêmico em contexto de formação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, no *Campus* São Bernardo - MA.

Nossa linha de argumentação em relação à formação em Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa no contexto de interdisciplinaridade como espaço que implica uma mobilização de conhecimentos sobre as áreas de Língua Portuguesa, Artes Visuais, Espanhol e Inglês sugere reflexões teórico-metodológicas que elaborem um perfil dessa formação em consonância com as demandas da sociedade da qual faz parte, e será beneficiada ou não com os resultados provenientes dessa formação.

As primeiras análises possibilitaram refletir sobre as concepções sobre o letramento acadêmico na formação do licenciando interdisciplinar com ênfase na Língua Espanhola, através do uso da entrevista semiestruturada (Daher, 1998) não monitorada, o que possibilita uma abordagem bem próxima da realidade demonstrada, apoiada nas concepções dos Novos Estudos do Letramento como demandas sociais e situadas que necessitam serem questionadas e postas em relevância no cenário das licenciaturas interdisciplinares no país.

Os dados, aqui levantados, apontam para a necessidade de repensar as práticas letradas nas áreas de formação como situações sócio e historicamente situadas, marcadas principalmente por interesses hierárquicos institucionalizados que encaminham os processos educativos através dos currículos de formação de professores nas licenciaturas. Frisamos, ainda, que cotidianamente os licenciandos necessitam do contato com práticas letradas específicas para a formação integral do futuro docente, assim

como, refletir sobre essas práticas para elaborar e se posicionar criticamente diante das demandas sociais que a sociedade pós-moderna exige.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1994.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

CELADA, Maria Teresa . **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Disponível em dml.fflch.usp.br/...usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf Campinas, SP: [s.n.], Tese Universidade de São Paulo. **2002**. Orientador: Eni Puccinelli Orlandi. Acesso maio 2016.

CRUZ, Maria Emilia Almeida da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, PUC-Minas em Poços de Caldas, V. 4, n. 1, art. 1, jul./nov., 2007.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento Acadêmico: Reflexão e Algumas Considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012.

DAHER, M. Del C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The Specialist**, v. 19, n. especial, São Paulo: Educ, p. 287-303, 1998.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na Universidade. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas.** 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GEE, J. P. (1990/1996/2007) **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** London: Taylor & Francis (Second Edition, 1996; Third Edition, 2007).

KATO, Mary A. (1986) **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo, Ática.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education.** Londres, v. 23, n. 2, p. 157-16, jun. 1998.

LEA, M.R., & STREET, B.V. (2006). The “**Academic Literacies**” **Model: Theory and Applications.** Theory Into Practice. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University. 2006, p. 368-377. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de *letramento* acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, M. L. M. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos.** Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campi-

nas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2005.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros Discursivos na Formação de Professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008, p.189-199.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed., Campinas - SP, Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas - SP, Pontes, 2016.

PELANDRÉ, Nicéia Lemos. Efeitos a longo prazo do processo de alfabetização de Paulo Freire. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 325-333, jul./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político de Curso e Linguagens e Códigos – Língua portuguesa 2013**. Disponível em www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/gHvkYvar328UjL5.pdf Acesso em abril 2023.

SÃO BERNARDO. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=211060&search=maranhao|sao-bernardo|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 06 ago.

2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. (1995). **Social Literacies**. London: Longman.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Editora Parábola, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414>. Acesso em: 05 jan. 2016.

TERZI, Sylvia Bueno. **Afinal, para quê ensinar a língua escrita**. Revista da FAGED, Salvador, n.7, p. 227-241, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 185-211, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas. São Paulo, Mercado das Letras, 2010.

AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTOS VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Darkyana Francisca Ibiapina
Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desenvolver a competência comunicativa dos alunos, objetivo que se coloca para escola, especialmente para as aulas de Língua Portuguesa, exige necessariamente um trabalho que amplie as suas capacidades de tornarem-se leitores e produtores de textos efetivos de diferentes gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais. Nesse sentido, o trabalho que se desenvolve em sala não pode se dissociar de práticas de linguagem intermediadas por diferentes gêneros discursivos, os quais, como explica Bakhtin (2003), são criados pelos indivíduos, por meio de sua função social e ideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas em cada esfera social da atividade humana, a partir de suas necessidades comunicativas.

Diante dessa temática, o nosso objetivo consistiu em analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Quanto aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem etnográfica, cujos procedimentos

selecionados para geração de dados foram: a entrevista semiestruturada, o registro em diário de campo e a observação participante. As nossas análises fundamentaram-se nos estudos de autores como: Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Costa (2012), Kleiman (2005), Miller (2009), Marcuschi (2000, 2008), Rojo (2009, 2012), dentre outros.

Dentre outros resultados, percebemos que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais, especialmente, no último ano do Ensino Médio, quando a preocupação se volta para o resultado das avaliações externas. O trabalho com os gêneros orais não é considerado como uma prática de linguagem efetiva na sala de aula, ou seja, ocorre esporadicamente, pois não é um saber exigido sistematicamente pelo sistema e pela cultura escolar.

A seguir faremos uma breve discussão sobre o conceito de gêneros do discurso e sobre de que forma as orientações teóricas sobre o estudo dos gêneros podem ser bem aproveitadas situações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEITOS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Há muito tempo os estudos dos gêneros despertam o interesse de filósofos e estudiosos da linguagem. No Ocidente, esse estudo teve início com Platão (tradição poética), a partir de suas análises de gêneros literários, há mais de vinte e cinco séculos. Na Grécia Antiga, firma-se com Aristóteles que teorizava sobre os gêneros retóricos, os quais eram considerados modos de organização dos discursos, cuja finalidade era convencer as pessoas nas situações públicas, comuns na Grécia Antiga (ALVES-FILHO, 2011). A tradição dos estudos dos gêneros passa por toda a Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade até chegar ao século XX, conforme Marcuschi (2008).

Hodiernamente, o tema ultrapassa suas relações com a literatura, passando a ser usado também em diversas outras áreas: Etnografia, Retórica, Sociologia, e na Linguística, especialmente, em perspectivas discursivas. Segundo Bathia (1997), o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações está na própria natureza de sua estruturação, uma vez que o gênero é multidisciplinar. Além disso, sua construção, interpretação e uso ocorrem

de modo tático, ou seja, os usuários empregam constantemente estratégias cognitivas para atingir as finalidades comunicativas de sua comunidade discursiva.

Desse modo, a noção de gêneros que nos interessa discutir aqui está relacionada aos estudos do discurso e da comunicação. Nessa discussão, a visão bakhtiniana dos gêneros do discurso merece destaque e relevância, tanto pela atualidade com que o tema é tratado em sua obra, especificamente em “Os gêneros do discurso”, como pelos subsídios teóricos que Bakhtin (2003) oferece àqueles que se voltam para a aplicação dessas noções ao ensino de língua materna.

Em Bakhtin (2003, p. 262), o termo “gêneros do discurso” aparece pela primeira vez e é definido como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, denotando que cada esfera da atividade humana elabora, nos processos de interação verbal, seus tipos particulares de gêneros discursivos, e o fazem por meio de sua função socioideológica própria e de suas condições reais e historicamente constituídas. Ou seja, os gêneros vão surgindo em decorrência das necessidades comunicativas das pessoas em seus grupos sociais, por isso, esses grupos que os usam, também são responsáveis por rotular, conservar e modificar os gêneros.

Desse modo, os enunciados orais e escritos são entendidos, segundo a visão bakhtiniana, como fenômenos sociais concretos e únicos elaborados em um dado domínio discursivo, em uma situação comunicativa real, com uma determinada finalidade comunicativa e com participantes ativos no processo de interação. Um enunciado acontece em um local e em um tempo determinados, produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, o qual age responsivamente, pois todo enunciado provoca uma resposta, ainda que tardia.

Bakhtin (2003) caracteriza os gêneros a partir de três elementos: o tema (objeto e propósito comunicativo), o estilo (relacionado ao vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc.) e a construção composicional (organização textual). Todos esses elementos são marcados pelas particularidades do domínio discursivo, portanto, compreender essas características intrínsecas ao gênero nos permite conhecer melhor sua estrutura composicional, aquilo que é ou não adequado a ele.

Depreendemos do conceito bakhtiniano que a relativa instabilidade de suas características faz com que à medida que uma dada esfera se de-

envolve e fica mais complexa, o conjunto de gêneros que faz parte dessa esfera também se renova e se amplia, isso porque são “tipos” historicamente construídos pela sociedade que o utiliza. É considerando o conceito de tipificação dos gêneros que Marcushi (2008), por exemplo, ao definir gêneros textuais entende que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retóricas, ou seja, para ele as diferenças entre os gêneros não se devem a aspectos predominantemente linguísticos, e sim, funcionais.

Em sua abordagem, Miller (2009) centra a definição de gênero na ação social que é usada para produzir um discurso, ou seja, gêneros são ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes. Além de ressaltar a recorrência da situação retórica, outro traço destacado por Miller (2009) é a dinamicidade do gênero, pois o propósito comunicativo é versátil e uma diferença substancial nos propósitos comunicativos gera um novo gênero.

Diante da variedade e da complexidade da noção de gêneros é possível compreender sua relevância, principalmente para o ensino de língua, o qual deve ser intermediado pelo estudo dos gêneros. Não há dúvidas de que sua abordagem na sala de aula é imprescindível, no entanto, muitas questões e reflexões se voltam ao “como” essa abordagem vem sendo realizada. Diante dessas reflexões, é preciso desenvolver um trabalho com os gêneros orais e escritos, de modo que seja facilitado ao aluno dominar suas características, perceber em que condições ele foi produzido, o motivo e a situação que o exigiram, o evento deflagrador, os parceiros envolvidos (quem produz e para quem), para que se tornem competentes nas situações discursivas concretas.

Nesse sentido, Schnewly & Dolz (2004, p. 76) destacam a importância de trazer os gêneros para o ambiente escolar, principalmente para a produção de textos orais e escritos, mas também alertam para o risco que se corre de deixar de lado a sua função real no contexto comunicativo, quando afirmam que a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade mais complexa: “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” Isso aponta para o cuidado que se deve ter ao tratar o gênero na sala de aula, pois ele continua sendo instrumento de comunicação, servindo a uma in-

teração social e, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem.

Desse modo, Schnewly & Dolz (2004) distinguem três formas de abordar o ensino da escrita e da oralidade, todas colocando o gênero como objeto: a primeira acontece quando se trabalha com o gênero retirando deles a relação comum a situação real de comunicação. A segunda faz da escola um lugar de comunicação e interação, ou seja, os textos são produzidos e recebidos nas situações escolares, tais como: o jornal falado, o mural da escola etc. E a terceira, acontece quando há a negação da escola como lugar específico de comunicação, essa abordagem visa fazer com que o aluno domine o gênero da forma como ele funciona nas práticas de linguagens reais. Os autores explicitam que a questão não é decidir qual a melhor abordagem, pois cada uma traz suas contribuições e, na realidade, elas não devem ser trabalhadas de forma independente. A questão primordial é reavaliar essas abordagens, tomando consciência da relevância dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, a questão é saber se oralidade e escrita são abordadas como práticas sociais no contexto escolar, intermediadas pelos gêneros discursivos.

AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE LETRAMENTOS VIABILIZADAS PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em nosso estudo consideramos a reflexão sobre a língua como uma atividade permanente e constante no processo de ensino, e a linguagem como forma de interação que precisa ser vivenciada, experimentada e sentida no dia a dia da sala de aula. Entendemos interação, enquanto um “encontro”, que acontece entre interlocutores que constroem significados daquilo que está acontecendo em um dado contexto. Isso significa que ao interagirmos uns com os outros estamos aprendendo continuamente um processo complexo e inacabado de regras sobre como agir adequadamente por meio da linguagem, incluindo ações verbais e não verbais.

Esse processo de interação deve ser mediado pelo professor que, no contexto de sala de aula, seja presencial ou *on-line*, precisa abrir espaço para a oralidade, para a fala, para a conversação, pois isso implica o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral, a qual não pode ser ne-

gligenciada na escola, até porque ela influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita, como afirma Castilho (2009). Hoje, esse discurso já é consenso tanto entre os linguistas quanto nos documentos oficiais que trazem orientações e normatizações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ambos preconizam a formação de bons produtores de textos orais e escritos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados no início deste século, já demarcavam que tanto a oralidade quanto a escrita devem ter lugar privilegiado no contexto escolar: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 2000, P. 70). Esse trecho reafirma a inclusão da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, porém, entendemos que é preciso ir além, a manifestação oral dos alunos precisa ser incentivada nas diferentes atividades que são desenvolvidas durante as aulas. Assim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

No entanto, foi somente a partir da década de 1980, do século XX, que os conceitos de oralidade e de letramento surgiram na literatura científica como práticas sociais da linguagem que se relacionam às atividades linguísticas orais e escritas realizadas pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, o conceito de oralidade não se limita à materialidade sonora, mas envolve significação que somente será compreendida na realização concreta da fala, a qual constitui-se da oralidade e realiza-se no processo de interação entre os falantes em seus grupos sociais. Como bem observa Costa (2012, p. 01), “[...] qualquer que seja a abordagem sobre oralidade ou letramento sempre implica o conhecimento do grupo social ao qual pertencem ou fazem parte os falantes ou usuários do letramento.”

Dessa maneira, oralidade e escrita são formas de ação social que se diversificam e se transformam para acompanhar as modificações dos diferentes contextos sociais em que ocorrem. Explica ainda a autora, que

esse “processo é consequência do conhecimento das atividades sociais por parte dos falantes, dos letrados que dele participam, como parte de uma organização mais ampla, de um todo, portanto, de uma cultura.”¹ (COSTA, 2012, p.01). Isso significa que para compreendermos esse processo precisamos conhecer a organização social e cultural de que fazem parte esses falantes e letrados, seus usos linguísticos e os significados desses usos em cada contexto social de interação, em cada situação efetiva de uso da linguagem.

Ainda segundo Costa (2012), mesmo sendo a língua falada a nossa manifestação linguística por excelência, este tema parece ainda não ter recebido a devida atenção por parte da ciência e dos cientistas, consequentemente, a abertura para um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula ainda é reduzida.

Essa lacuna pode ser preenchida por novos estudos sobre oralidade que direcionem nosso olhar para novas perspectivas sobre essa forma de manifestação linguística, pois tendo-a como uma prática social, devemos percebê-la também como uma atividade dos falantes diante dos atuais desafios tecnológicos. Como afirma Costa (2012):

A língua, a oralidade, considerada a tecnologia por excelência, constitui-se em mais uma de suas funções enquanto estratégia tecnológica de comunicação, instituindo-se por seu caráter tecnológico privilegiado, básico e fundamental às demais tecnologias do mundo moderno. (COSTA, 2012, p. 12).

Essa proposição reafirma a importância que tem assumido a oralidade no contexto atual em que estivemos distanciados uns dos outros, em virtude da pandemia avassaladora da Covid –19 que trouxe sérios prejuízos para todos os setores da vida social, inclusive para a educação, pois sabendo da importância da interação para o sucesso escolar de crianças e jovens, especialmente, para o desenvolvimento da linguagem desses estudantes, somos capazes de imaginar o tamanho do retrocesso que esse momento pode ter provocado. Nesse período mais do que nunca nos valemos da tecnologia para que as aulas pudessem continuar acontecendo, de forma re-

1. Sabe-se que o termo “cultura” possui várias acepções, acolhemos aqui a que considera cultura tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para atuar numa determinada sociedade. (WARDHAUGH, 2006).

mota, utilizando plataformas, como *Zoom*, *Meet*, *Plurall* e até redes sociais como *WhatsApp*, mas em todas elas, a principal forma de usar a linguagem continuou sendo a oralidade, ainda que perpassada pela tecnologia.

Diante da importância dessa modalidade de uso da língua, defendemos que além de promover a interação das mais diferentes formas em sala de aula, a oralidade também seja abordada de maneira planejada e sistemática. Nos respaldamos, dentre outras, nas ideias de Marcushi (2000), a respeito do texto oral, ou da conversação. Segundo o autor, para que haja conversação é necessário um planejamento discursivo, ou seja, os falantes precisam ter um assunto, disponibilidade e interesse para discutir ou conversar sobre determinado tópico, envolver-se com a situação, pois isso os faz demonstrar atenção, compreensão, concordância ou não em relação ao assunto. Tudo isso pode ser desenvolvido em sala de aula em um trabalho intermediado pelos gêneros discursivos.

Diante dessas observações, argumentamos que não estamos defendendo simplesmente a realização de treinamentos, exercícios, ou ainda prova oral de Língua Portuguesa, de forma descontextualizada, mas que entendemos ser uma das tarefas da escola proporcionar ao aluno diferentes situações no convívio social para que sintam a necessidade de usar a língua adequadamente. Para tanto, é necessário que esse trabalho não deve ser esporádico, pelo contrário, as atividades com o oral, ou com os gêneros orais, devem acontecer com a mesma regularidade e objetividade com que se trabalha com a escrita.

Por exemplo, ao solicitar a produção de um gênero oral específico, o docente deve explicar aos alunos como se organiza esse gênero, como ele se compõe, como ele deve ser apresentado, divulgado, quais os assuntos envolvidos, quais os marcadores linguístico-discursivos, os contextos de produção e de recepção dos gêneros orais etc. Logo, o trabalho com os gêneros, sejam eles orais ou escritos, exige uma discussão sobre as características mais ou menos estáveis dos gêneros discursivos, isto é, sobre como suas características são definidas pelo grupo social que os utilizam, por isso mesmo não são estanques, pelo contrário, gêneros são dinâmicos, plásticos, e, assim como a língua, alteram-se, evoluem-se.

Diante dessas considerações, reafirmamos que o tratamento da oralidade e dos letramentos em sala de aula precisa ser intermediado pelos gêneros discursivos. Nesse contexto, merece ser explicado que oralidade

e escrita não devem ser tratadas de forma polarizada, dicotômica, uma vez que fazem parte de um contínuo de comunicação, o qual varia em função de fatores como a situação de interlocução, conforme já asseguraram Bortoni-Ricardo (2005), Marcushi (2000), e outros. Essa visão dicotômica da relação oralidade/escrita que perpassava os estudos linguísticos até a década de 1980, foi superada por novas interpretações, dentre elas a de que a fala, tanto quanto a escrita, é uma atividade criativa, que relaciona pensamento e linguagem, sendo organizada e planejada, embora esse planejamento ocorra quase simultaneamente a sua produção (MARCUSHI, 2000).

Dentre os estudos que abordam a relação oralidade e escrita, considerando-as em uma dimensão social mais ampla, merecem destaque aqueles sobre letramento, os quais incluem a escrita, enquanto uma prática culturalmente significativa. O termo letramento aparece pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” da pesquisadora Mary Kato. Nessa obra, o termo não foi amplamente discutido, mas apenas ligeiramente apontado. Somente dez anos depois, o termo apareceu novamente nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman (1995) e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni (1988). A partir de então essas autoras, e outros, como Soares (1998; 2002), Marcushi (2000) e Rojo (2009, 2012) passaram a adotar o termo letramento em seus estudos e pesquisas.

Para Kleiman (2005, p.19), letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa abordagem, letramento e alfabetização não são a mesma coisa, mas podemos dizer que a noção de letramento inclui a de alfabetização. Como afirma a autora, a alfabetização é uma das práticas de letramento inserida no conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar.

Assim, o termo letramento está associado com práticas de escrita sociais e culturais de grupos determinados, ou seja, socialmente contextualizadas. Essa perspectiva, constitui o modelo de letramento ideológico, o qual pressupõe e investiga as interfaces entre a escrita e a oralidade. Tal modelo de letramento se opõe ao modelo autônomo de letramento que desconsidera totalmente o contexto e o processo comunicativo e social de produção escrita. No entanto, é na perspectiva do letramento ideológico

que, segundo Costa (2012, p. 14), a aquisição/desenvolvimento da escrita, como uma prática social e, culturalmente situada, terá de estar sempre relacionada ao contexto em que se realiza, considerando as relações sociais concretas que exigem essa prática de uso da língua.

Com base nesse raciocínio o desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade deve considerar os processos sociais e culturais dos seus usuários, de sua comunidade, e ser viabilizado em função das reais necessidades comunicativas desses usuários. Esse entendimento, nos leva a observar que com a evolução da tecnologia e o aparecimento de novas formas de comunicação, como os blogs, as redes sociais e todos os processos digitais de comunicação, essas necessidades também se modificaram, bem como surgiram novos espaços de uso da escrita e da leitura, tais como: as telas dos computadores, dos tablets, dos celulares, e tudo isso precisa ser levado em conta pela escola e pelo professor. Esse processo de mudança social, provocou novos rumos, novos estudos, sobre os conceitos que envolvem o fenômeno letramento, cujo termo, inclusive, passou a ser referido como “letramentos” (ROJO, 2009)², e ainda, “multiletramentos”³ (ROJO, 2012).

Essa discussão reforça a ideia de que o desenvolvimento dessas práticas de uso da linguagem em sala de aula seja viabilizado pelo trabalho com os gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais), por serem, os textos que circulam socialmente, que cumprem uma função social dentro e fora da escola. Assim, oralidade, letramento e gêneros discursivos podem e devem ser relacionados em sala de aula, uma vez que ambos remetem às esferas sociais de uso da língua.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A natureza do nosso objeto de estudo configura uma pesquisa qualitativa cujo objetivo é analisar como se desenvolve o trabalho com a oralidade e o letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêne-

2. O termo letramento passa a ser pluralizado, pois ultrapassa o espaço escolar e amplia seu domínio, surgindo o termo letramentos, letramento escolar, letramento familiar, religioso, profissional e outros mais, não colocando nenhuma forma de letramento em detrimento da outra. (ROJO, 2009).

3. Para Rojo (2012), o termo multiletramentos se refere tanto à multiplicidade cultural, quanto à semiótica de constituição dos textos.

ros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio numa escola pública do município de Campo Maior-Pi. Dentre as diferentes vertentes das pesquisas qualitativas, há as que categorizam interpretações e ações de sujeitos no decorrer das investigações. Uma delas é a etnografia, estudo denso de povos/comunidades e de suas culturas, em diferentes contextos de vida, no nosso caso, a escola (GEERTZ, 2008). Essa perspectiva investigativa na sala de aula “busca construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva” da vida nesses espaços, que são os contextos por excelência para a aprendizagem (BORTON-RICARDO, 2008, p. 42).

O trabalho de campo para a coleta de registros se constituiu nos dados dessa pesquisa temporalmente nos meses de abril e dezembro do ano letivo de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série do Ensino Médio, após termos cumprido todas as etapas de inserção de documentos na Plataforma Brasil, quando a pesquisa finalmente foi liberada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí. As observações ocorreram tanto em salas de aula *on-line* quanto em salas de aula presenciais. Durante as observações, realizamos gravações em áudio dos eventos de fala em sala de aula e gravações em áudio e vídeo das entrevistas, além do registro escrito no diário de campo.

Considerando os objetivos propostos neste estudo, a entrevista informal ou semiestruturada foi um instrumento bastante utilizado em nossa pesquisa enquanto forma de interação entre nós e os interlocutores. Além das entrevistas e observações, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro das interações, das falas, dos movimentos, das leituras e atividades realizadas, dos tempos, espaços, enfim, das observações que se desenvolveram durante a nossa investigação, ou seja, do que vimos, ouvimos e vivemos no contexto escolar. A seguir, analisamos e descrevemos os eventos de fala em aulas de Língua Portuguesa.

ANÁLISE, DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS EVENTOS DE FALA NAS TURMAS DE 1ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, descrevemos e analisamos trechos de eventos de fala de professores e alunos em interação nas aulas de Língua Portuguesa. Bus-

camos observar, registrar em diário de campo e gravar, com uso de *smartphone*, o tratamento da variação linguística e do fenômeno gramatical em turmas de 1ª e de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Piauí. Ressaltamos que este trabalho consiste em um recorte de nossa pesquisa de doutorado, cujas observações tiveram início em abril de 2021 em turmas de 1ª e 3ª série em aulas *on-line* (em plataformas virtuais como o *Google Meet*), motivadas pela adequação das escolas à pandemia da covid-19. No período de agosto a dezembro, as aulas passaram a acontecer de forma híbrida, ou seja, *on-line* e presenciais.

É importante mencionar que um evento, de acordo com Hymes (1972), constitui-se de atividades ou aspectos de atividades, administrados por regras no uso da fala. Conforme explicita o autor, todo evento se constitui de início, meio e fim. No entanto, embora as gravações dos eventos de fala tenham ocorrido durante toda a aula, consideramos que, no espaço de um artigo, precisamos fazer recortes destes eventos, selecionando trechos específicos que refletissem as regularidades dos processos observados em sala de aula.

Os participantes dos eventos observados são as professoras das referidas turmas e seus respectivos alunos. Os alunos da 1ª série têm idades que variam entre 14 e 15 anos, os da 3ª série possuem entre 16 e 17 anos. Nesses eventos, **P1** indica a fala da professora da 1ª série, a qual é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Estudos Linguísticos e exerce há 22 anos a docência e, **P2**, a fala da professora da 3ª série a qual também é Licenciada em Letras Português, com Especialização em Literatura Brasileira e exerce há 21 anos a docência no Ensino Médio. A fala dos alunos está indicada com **A.** (um aluno) ou **As.** (vários alunos). Os nomes dos alunos mencionados pelas professoras foram substituídos pelas iniciais. Foram usados os sinais próprios da pontuação para indicar o contorno entonacional. Ambas as professoras têm antecedentes rurais, mas, como residem há muito tempo na cidade, podemos dizer que são falantes de uma variedade “rurbana”, intermediária entre a fala rural e a urbana, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Nas entrevistas semiestruturadas, com o intuito de investigar a importância dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa do EM, perguntamos às professoras se era recorrente o trabalho com produções de textos de gêneros orais, e se o livro trazia propostas de

produção desses gêneros ou se predominava o trabalho com os gêneros escritos. As professoras comentaram:

P1. Eles produziram um áudio pra mim, no início do ano, mas foi só se apresentando, eu pedi pra eles falarem sobre um livro que eles leram, sobre uma série... aí eles mandaram o áudio pra mim no privado. Mas eu acho que sim, a escola em si, a gente também, é como se quando a gente trabalhasse a oralidade, como não tem quase nada concreto, a gente fica assim...é como se não fosse...sei lá...a gente trabalha pouco a oralidade. (P1, 2021).

P2: Eu costumo trabalhar sim, eu coloco seminários, agora tá diferente, tudo tá diferente, quando era presencial, eu sempre pegava alguma charge, alguma leitura de alguns livros que eu escolhia e colocava pra eles representar, então desenvolvia essa parte de oralidade [...]. Eu sempre falei pra eles que a oralidade é muito importante, não é só a escrita [...]. Esse ano eu trabalhei... não como nas aulas presenciais... eu trabalhei em literatura, a apresentação de obras, coloquei pra eles lerem, coloquei alguns pontos para perceber se realmente fizeram a leitura e perceber como eles apresentam [...]. (P2, 2021).

Embora P1 não soubesse explicar porque os gêneros orais são deixados de lado, segundo ela: “o trabalho com a oralidade não é concreto.” (P1, 2021). Entendemos que sua fala diz respeito ao que lhe é exigido pelo sistema e pela cultura escolar, ou seja, os alunos realizam ao longo do ano diversas avaliações escritas organizadas por sistemas externos à escola. É bem evidente no discurso das professoras que o trabalho pedagógico é orientado no sentido de atender às exigências dessas avaliações. Ou seja, como os alunos não fazem provas orais, ao que lhe parece, não precisam exercitar habilidades de desenvolvimento da oralidade.

Uma dessas provas é a do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI que realiza uma avaliação educacional externa em larga escala, cujo objetivo é fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização”, como está exposto no site⁴ da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). O SAEPI avalia as turmas de 6º e de 9º anos do

4. <https://seduc.pi.gov.br/matricula/saepi.php>

Ensino Fundamental e as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A visão evidenciada pela docente de que trabalhar com a oralidade não é uma atividade concreta, nos faz compreender que, apesar de amplamente discutida, a questão da oralidade ainda merece o nosso empenho e conscientização, pois é preciso ficar claro que abrir espaço para a oralidade significa não só o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da linguagem oral, mas da própria escrita, uma vez que a oralidade influencia sobremaneira o desenvolvimento da escrita. (CASTILHO, 2009).

A produção de um seminário, por exemplo, como menciona a professora P2, requer um planejamento, uma preparação, uma execução e uma avaliação. O trabalho com os gêneros orais mais complexos, segundo Bakhtin (2003, p. 263), gêneros “secundários”, envolvem em seu processo de produção e elaboração os gêneros simples ou “primários”, que já fazem parte do cotidiano dos falantes. No entanto, essa produção irá exigir também a escrita de um “roteiro de apresentação” ou “plano de texto”, o que significa a necessidade de produzirem um gênero escrito no processo de produção de um gênero oral, posto que escrita e oralidade se complementam continuamente.

Da mesma forma, a proposta de produção de um texto do gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral, como verificamos em um evento na turma da 3ª série, em que a professora orienta os alunos sobre a produção escrita para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao orientá-los sobre o que seria uma questão polêmica e sobre como escrever um “artigo de opinião”, a professora apresenta alguns temas considerados polêmicos, como podemos ver no excerto de um evento de fala a seguir:

P2: [...] Por exemplo, olha uma questão polêmica aqui: “A polícia tem o direito de tirar a vida de um criminoso?” E aí o que que vocês acham?

A: Sim, se for em auto-defesa, pode ser...

P2: Olha o que que a G diz. Presta atenção! A G ela diz que sim, porque que ela diz que sim? Se for em auto-defesa, ou então eu vou dizer aqui que a polícia esteja no seu estrito dever legal, porque ela está no seu exercício. [...] Isso é a lei que diz, não sou obrigada a concordar com a lei. Ninguém é obrigado a concordar...eu posso ter minha opinião diferenciada da lei, então, o que que a lei diz? (A professora lê o trecho da lei [...].)

P2: Isso é a lei, eu não sou obrigada a concordar com ela, mas a lei diz isso que é o que a G diz para a defesa. Ok.

Todo mundo concorda com a G? A polícia tem o direito de tirar a vida

de um criminoso?

A. Rapaz, professora, eu concordo. A partir do momento que o indivíduo oferece risco tanto ao policial quanto ao restante do pessoal, a sociedade ali em volta, eu acredito que sim...

A. Mas professora, a G trabalhou numa situação hipotética, tipo:::: é :::: como é que eu posso dizer? Tem outras paradas para analisar, como por exemplo, tem gente que a polícia tem o cara detido, mas mata mesmo assim. A G, ela deu uma situação de o policial se defendeu, mas tem outras situações onde é excesso de poder, sabe...

O tema polêmico dividiu opiniões. Uma excelente oportunidade para propor aos alunos a produção de debate regrado, por exemplo. Assim, ela trabalharia um gênero oral, em que os alunos teriam também oportunidade de defender seus pontos de vista, planejando melhor quem seria a favor de uma determinada questão polêmica e quem seria contra. Poderia orientá-los sobre as características do gênero, sobre as estratégias de organização do texto falado, sobre o emprego de marcadores conversacionais e sobre o monitoramento da linguagem que tal contexto comunicativo exige e, assim, estaria possibilitando ainda mais a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho sistematizado na escola, com os gêneros orais e escritos, permite não só o enriquecimento da abordagem sobre a adequação ao uso da língua, mas também, a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação complementar entre essas modalidades. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas análises revelaram que as atividades propostas em sala de aula ainda privilegiam a produção dos gêneros escritos em detrimento dos orais. Os professores têm consciência de que os gêneros orais precisam ser trabalhados de forma mais efetiva, mas deixam de fazê-lo, porque precisam cumprir uma demanda, exigida pelo sistema e pela cultura escolar que negligencia esse trabalho, pois privilegia o que é cobrado nas avaliações externas.

É preciso aprofundar conhecimentos teóricos sobre o ensino de gêneros, de modo que seja possível refletir sobre as implicações que a ora-

lidade tem para o próprio desenvolvimento da escrita e que a produção de um gênero escrito pode suscitar a produção de um gênero oral e vice-versa. O trabalho com os gêneros orais, embora “desautorizado” pela cultura escolar, se constitui em possibilidade para ampliar o desempenho linguístico dos alunos, inclusive, na modalidade escrita.

Por fim, compreendemos que a reflexão sobre o tratamento da oralidade e do letramento como práticas sociais viabilizadas pelos gêneros orais e escritos é essencial e indispensável aos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa, para que em suas práticas pedagógicas sejam capazes de possibilitar aos alunos desenvoltura nas situações efetivas de fala e de escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES-FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BATHIA, V. K. **Genre analysis today**. Revue belge de philology e d’histoire, 75 (3): 629-652, 1997.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02/12/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 de dezembro de 2020.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, C. de S. S. M. da. Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. *In: Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_062.pdf. Acesso em: 11 de março de 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HYMES, D. Introduction. *In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D.(Orgs.). Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, 1972.

IBIAPINA, D. F. **A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa**: um estudo etnográfico numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina – Pi, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Cefiel. Unicamp. Campinas. 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MILLER, C. R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Coleção & Letras, 2009[1984].

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

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES

Maria Madalena Pereira da Silva

Patrícia Nunes de Sá

Francisco Renato Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que [...] não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade.
(Paulo Freire, 2001, p. 134)

As palavras de Freire (2001), na epígrafe, ambientam a discussão apresentada neste texto, uma vez que o patrono da educação brasileira enfatiza a estreita relação entre a ‘alfabetização’ – aprendizado sistemático das práticas de leitura e de escrita – com a ‘leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade’, ou seja, o letramento, entendido como uso social dessas práticas formais, geralmente ensinadas pela escola. Daí, tornar-se indissociável pensá-las como processos separados e isolados. Embora, conceitualmente, haja predicções distintas, consideradas necessárias e bem elaboradas, na prática, é impossível pensar em alfabetização e letramento, de maneira isolada. Diante disso, assertivamente, Magda Soares¹, em uma de suas últimas obras, cunhou o termo ‘alfalettrar’ (Soares,

1. Termo assumido a partir da teoria da prática em campos sociais, de Bourdieu (2011), para quem o *campo* é o lugar social de atuação de onde se enuncia. Logo, todo *campo* é constituído

2020), em defesa de que toda criança pode – e deve – aprender a ler e a escrever, visão que se soma a outra obra também recente, na qual a autora aponta que é preciso discutir ‘a questão dos métodos’ de alfabetização (Soares, 2016), firmando, assim, sua forte presença no *campo*².

Em face de tais considerações, entende-se que o letramento caminha lado a lado com a alfabetização. Esta é parte daquele, como processo mais amplo sobre o mundo da leitura e da escrita. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de compreender o processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que a criança, inserida no ambiente escolar, experimente a leitura e a escrita, a partir de contextos reais e funcionais.

Ressalta-se que, o processo de alfabetização e letramento da criança se inicia antes mesmo do ingresso no ambiente escolar, quando ela desenvolve habilidades de fazer rabisco por toda parte da casa, no cotidiano com os familiares, onde aprende pequenas palavras em livros, historinhas e desenhos educativos presentes em diversos espaços. Assim, quando a criança começa a frequentar a escola, já possui um conhecimento prévio de mundo e que deve ser valorizado. Diante disso, cabe à escola, logo no início do ciclo escolar, desde a pré-escola, procurar desenvolver tais habilidades, com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos, tendo assim, uma ação mais assertiva em seu processo de aprendizado para a vida, no pós-escolar, pois o meio social exige do ser humano não apenas ser alfabetizado, mas também letrado.

Nessa perspectiva, espera-se que no 3º ano do Ensino Fundamental, a criança, além do domínio da leitura e da escrita, também consiga interpretar aquilo que lê e escreve, tornando-se, assim, um ser humano ativo, criativo e reflexivo na luta pela cidadania e pela inclusão social. Então, o presente estudo tem por objetivo analisar o processo de alfabetização e

de *agentes*, que conseguem uma legitimação, quando incorporam e constituem os *habitus* e as *illusiones* específicas e internalizadas ao longo da experiência social e profissional em um *campo* específico. Aqui, neste texto, os *agentes* são **professores e pesquisadores no campo da educação e da linguagem**, que seguem, inclusive, a postura de Soares (2002), quando se situou no *campo pedagógico*, colocando-se como *agente* de atuação, de tomada de posição, lutas e posicionamentos por espaços frente às tensões sociais e culturais existentes (grifos nossos).

2. Mesmo em se tratando apenas de uma colaboradora, opta-se por chamá-la de **Professora A**, a fim de evitar confusões na compreensão das ideias elencadas ao longo do texto. Mais informações contextuais caracterizadoras de seu perfil serão retomadas nas análises, tendo em visto que isso implica na leitura dos dados.

letramento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, visando a compreensão da metodologia docente adotada no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, realizada por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo (Gil, 2019; Lüdke; André, 2014). A realização desta ocorreu no segundo semestre de 2022, em uma instituição de Ensino Fundamental da rede pública do município de Timon (MA). À época, a escola possuía cinco gestores (uma diretora, uma vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas) e 85 professores. E, em média, 1.162 alunos, distribuídos no turno matutino: do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental; no turno vespertino: do 7º a 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental Anos Iniciais; e no turno noturno: turmas de EJA Ensino Fundamental Anos Finais.

Na coleta de dados, utilizou-se dois instrumentos: a observação participante e direta em uma turma de 32 alunos, junto à colaboradora da pesquisa, a Professora A³; e uma entrevista semiestruturada, composta de cinco questões. O propósito foi analisar as práticas alfabetizadoras com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 10 anos.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 40), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”, como procedimento metodológico para a coleta de dados. Nesse caso, foi realizada uma gravação de voz[♦], com consentimento da Professora. Lüdke e André (2014, p. 43), apontam que a gravação “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado”, alcançando aspectos subjetivos no processo.

Ao trilhar esse percurso, constituiu-se então, o *corpus* da pesquisa de campo: as respostas da Professora A, que servem para fins de análises,

3. Utilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pela professora, autorizando e consentindo a realização da entrevista. O documento encontra-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa, resguardar a identidade e a privacidade dos envolvidos. O documento foi elaborado com base nas orientações da Plataforma Brasil, órgão do Ministério da Saúde (MS).

apresentadas no quarto tópico deste texto, posterior as elucidações teóricas, apresentadas a seguir.

A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os reflexos da aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados com a prática docente, bem como às concepções didático-pedagógicas e curriculares que norteiam a ação escolar. Nesse sentido, neste tópico, discute-se a articulação entre esses dois aspectos, a fim de compreender o processo de alfabetização e letramento no 3º ano do Ensino Fundamental.

O professor alfabetizador como agente de letramento no 3º ano do Ensino Fundamental

Por um longo período, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita foi estruturado a partir de uma visão tradicional. O professor era visto como mero transmissor de conhecimento e o aluno não era o foco da aprendizagem. A atenção voltava-se apenas para o conteúdo, de maneira descontextualizada, o que gerava, muitas vezes, situações em que os alunos passavam pelo ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) sem terem sido alfabetizados. Tendo em vista o fracasso dessa visão, percebeu-se a necessidade de mudanças na prática docente, trazendo o aluno como protagonista do processo. Isso implicou em revisões e reajustes nas práticas e nas metodologias docentes, com vistas ao sucesso no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Hoje, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) propõe a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (Brasil, 2016).

À vista disso, os professores buscam aperfeiçoar suas práticas, a fim de garantir condições de aprendizagem formal (alfabetização) e social (letramento) da leitura e da escrita para todos os alunos. Isso pressupõe “que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2012, p. 17). Assim, o papel do professor vai além de alfabetizar, de forma mecânica (codi-

ficar e decodificar). “O ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. ao mesmo tempo” (Soares, 2012, p. 47, grifos da autora). Tal visão é exaustivamente amadurecida pela autora, levando a ideia do ‘alfalettrar’ (Soares, 2020).

Essa perspectiva apoia-se no princípio de que, segundo Soares (2012), o letramento se inicia antes da entrada da criança na escola com o convívio familiar e o meio social, nas práticas culturais cotidianas. Ao adentrar no ambiente escolar, em contato com o ensino da leitura e da escrita sistematizado, o papel do professor é desenvolver as habilidades dos alunos, adequando a metodologia e as práticas de ensino da leitura e da escrita.

O professor, no papel de mediador do conhecimento, deve desenvolver práticas didático-pedagógicas de acordo com cada etapa de ensino, tendo em vista que no 1º ciclo (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, é viável que se inicie os conteúdos voltados para gêneros textuais de fácil compreensão, considerando que as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico. Assim, desperta a curiosidade e o interesse do aluno, explorando a imaginação e proporcionando a compreensão social da leitura e da escrita, como manifestações históricas, culturais, ideológicas e sociais situadas.

No ambiente escolar, as práticas de ensino alfabetizadoras devem tornar a criança um ser ativo e protagonista de suas ações sociais. Segundo Ferreira (2011), as práticas de ensino alfabetizadoras utilizadas são, muitas vezes, baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópias. Tais maneiras fazem com que a criança se torne um receptor passivo ou receptor mecânico. É necessário que o sujeito da aprendizagem seja capaz de se desenvolver cognitivamente e linguisticamente, que consiga explorar várias formas de linguagem no meio escolar e social, garantindo a conquista dos direitos cidadãos.

Nesse sentido, é preciso investir em atividades de domínio da leitura e da escrita de diferentes gêneros e tipologias textuais, por meio de leituras individuais e coletivas, que explorem a interpretação e a produção textual. Em função dessa necessidade emergente, que traz implicações para a prática docente alfabetizadora, tem-se, no Brasil, desde o final de 2017 (quando foi homologada a versão incluindo a Educação Infantil e o Ensi-

no Fundamental) e, no final de 2018, quando foi aprovada, contemplando toda a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), um documento oficial, que traz, por exemplo, orientações curriculares para o ensino da leitura e da escrita no 3º ano de Ensino Fundamental, com foco em competências e em habilidades específicas.

As orientações curriculares para o ensino da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC começou a ser implementada em 2015, sendo debatida, muitas vezes, por órgãos representantes da sociedade civil, por representantes de entidades educacionais e escolares, por governos e gestões municipais e estaduais. Seu objetivo geral é garantir melhorias no ensino, buscando soluções para uma educação de qualidade, valorizando os direitos de aprendizagem para todos os alunos do Brasil, sendo, portanto, referência obrigatória para a construção do currículo de todas as escolas de setor público e privado.

No tocante ao trabalho com a leitura e a escrita, em particular, na Educação infantil e no Ensino Fundamental deve-se explorar as experiências com a língua oral e escrita. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental existem eixos que devem ser trabalhados, tais como: ‘oralidade’, em que se aprofunda o conhecimento e a utilização da língua oral, características discursivas, estratégias de falas e escuta por vias orais; o eixo ‘análise linguística’, que sistematiza a alfabetização dos dois primeiros anos e, conseqüentemente, se desenvolve no decorrer dos três anos seguintes, envolvendo a análise do funcionamento da língua, assim como outros tipos de linguagens e discursos; o eixo ‘leitura/escuta’, que amplia o letramento por meio de leituras de textos em nível complexo crescente; e o eixo ‘produção textual’, ao se incorporar produções textuais de diferentes tipos de gêneros textuais (Brasil, 2018).

A BNCC dispõe que as decisões didático-pedagógicas precisam orientar aquilo que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e aquilo que eles devem “saber fazer” (considerando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida no

cotidiano do pleno exercício da cidadania e do trabalho) (Brasil, 2018).

A BNCC garante que os alunos devem desenvolver competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, essenciais para a ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania, tais como, compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso; apropriar-se da linguagem escrita, ler, escutar e produzir textos orais e escritos; compreender o fenômeno da variação linguística; empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequada às situações comunicativas, analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais no meio de comunicação; reconhecer e selecionar textos e livros para leitura integral; envolver-se em práticas de leituras literárias; e mobilizar práticas da cultura digital, a partir de diferentes linguagem, mídias e ferramentas digitais (Brasil, 2018).

Dominar o sistema de escrita não é uma tarefa simples, pois é um processo de construção, viabilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística, sendo que para alfabetizar é necessário trabalhar com apropriação da ortografia. É uma etapa de construção de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, por isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas entre sons (fonemas) e as letras (grafemas). Nesse percurso, destaca-se os conhecimentos sobre análise linguística, envolvendo a escrita, como pontuação, acentuação e introdução de palavras, assim como o desenvolvimento de produção textual, a partir de práticas de linguagem e de objetos de conhecimento que trabalhem as habilidades e as competências da BNCC e que devem ser seguidos em sala de aula pelo professor alfabetizador, em particular, no 3º ano do Ensino Fundamental.

As habilidades e as competências previstas pela BNCC estão delimitadas por eixos, como: 'Práticas de linguagem' e 'Objetos de conhecimento', os quais precisam ser trabalhados em todas as etapas e níveis da Educação Básica. Conforme essas orientações, o professor deve mediar o conhecimento, ouvindo e compreendendo, com cautela, tudo que o aluno traz de suas vivências e o que aprende na sala de aula, e buscar meios para inovar seus métodos de ensino, para que, assim, haja entendimento, sempre respeitando o tempo do aluno.

Nessa perspectiva, o professor pode trazer para a sala de aula, atividades que envolvem a produção textual de textos orais e buscar inovar em suas práticas de ensino, a fim de que possa obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o aluno desenvolve autonomia e compreende a dimensão social do ler e do escrever na escola.

Por fim, as orientações da BNCC servem como subsídios para que o professor possa ministrar, atuar e agir em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem do aluno, para a apropriação do conhecimento, a partir do uso de estratégias e de recursos que envolvam a dinamicidade de funcionamento das diversas linguagens presentes no cotidiano, e assim, alfabetizar o aluno na perspectiva do letramento, como defende Soares (2012, 2016, 2020).

A partir dessa ilustração teórica, que buscou abarcar aspectos de natureza didático-pedagógica e orientações curriculares para a prática alfabetizadora, explora-se, a seguir, a partir dos dados de campo, aspectos da prática docente de uma professora alfabetizadora.

AS PRÁTICAS DOCENTES ALFABETIZADORAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

As práticas do professor alfabetizador do 3º ano do Ensino Fundamental devem ser alicerçadas em estratégias metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, relativas às 'práticas de linguagem' na sociedade. Pensando nisso, apresenta-se as análises das percepções da professora alfabetizadora acerca de suas práticas.

No conjunto de perguntas constitutivas do roteiro de entrevista, a primeira buscou caracterizar o perfil da docente, conforme explicitado no Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Caracterização do perfil da professora alfabetizadora.

Ocupação	Professora
Idade	50 anos
Tempo de atuação na função docente	28 anos
Tempo de atuação na rede municipal de ensino	28 anos
Hora mensal/totais	20 horas mensais/semanais
Atua em outro emprego	Não
Formação	Licenciada em Pedagogia. Especialista em Docência do Ensino Superior, Direção e Supervisão

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

A identificação desse perfil é fundamental para os objetivos deste estudo, pois, a partir dele, percebe-se que a Professora A possui formação adequada para a função que exerce, Licenciatura em Pedagogia, conforme preconiza o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao apontar que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Nesse caso, a graduação em Pedagogia, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental”. Esse é um aspecto que necessita ser ressaltado, pois, sabe-se que, ainda existem, em muitas escolas do Brasil, professores alfabetizadores que não têm a graduação em Pedagogia⁴, um aspecto que compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Apesar de ter formação em nível de Especialização, na área de Docência Superior, Direção e Supervisão e ter prestado serviço como Diretora, ela destaca que optou por permanecer por 28 anos na rede de ensino,

4. Uma iniciativa governamental, no sentido de minimizar essa problemática, a nível nacional – professores atuando em áreas que não são de sua formação inicial, ou mesmo professores sem formação superior –, está presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), especificamente nas metas 15,16, 17 e 18 relativas à formação de professores e desenvolvimento dos profissionais da educação. A Meta 15, por exemplo, se articula diretamente com uma política de formação de professores da Educação Básica, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (*PARFOR*), que visa atender às disposições do Decreto n.º 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os dispostos da LDB/1996 (BRASIL, 1996). A oferta do Programa ocorre por meio do regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2009).

atuando como professora dos Anos Iniciais, tendo lecionado no 5º ano, mas, atualmente, leciona na turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

A segunda etapa da entrevista, foi relativa às práticas de ensino desenvolvidas pela Professora A, assim como as metodologias para ensinar os alunos a ler e a escrever, ajudando-os no processo de inserção no mundo da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização na perspectiva do letramento, tal como perspectivam os estudos de Soares (2012, 2016, 2020).

Nesse sentido, os Quadros 02, 03, 04, 05 e 06, trazem a pergunta e a resposta. O primeiro deles, a seguir, indagou sobre as práticas alfabetizadoras realizadas pela professora:

Quadro 02: Práticas alfabetizadoras

Quais são as práticas de alfabetização utilizadas para o desenvolvimento dessa etapa no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental?

Prática da leitura, os estudos de textos, nós trabalhamos muito com estudo de textos, interpretação de textos, escritas. É a prática mesmo de escrever e ler.

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

Dentre as possibilidades de exploração do trabalho com a linguagem, a Professora A enfatiza, sobretudo a 'leitura' a partir do 'texto', conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018). Seguindo essa mesma orientação curricular, ela aponta para a escrita como atividade complementar a leitura, evidenciando o que se pode entender como um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que exploram a diversidade textual em sala aula.

Somada a sua fala, nas observações das práticas de sala de aula, também constatou-se isso, pois, observou-se que as práticas de leitura eram motivadoras da escrita, e, a partir de variados gêneros textuais, embora, muitas vezes, pela dinâmica do contexto aula, essas práticas ocorriam de forma 'muito corrida' e individualmente, comprometendo um maior aprofundamento nos processos de ler e de escrever, ou seja, a alfabetização como parte do letramento, reforçando a lição de Soares (2012), de que essas são ações "inseparáveis", ou seja, a inserção no mundo da leitura e da escrita deve acontecer na dinâmica social dos usos.

Em relação à concepção de alfabetização e de letramento, a Professora A relatou:

Quadro 03: Concepção sobre o processo de alfabetização e letramento

Qual sua visão sobre os processos de alfabetização e letramento no contexto de ensino aprendizagem do 3º ano do Ensino Fundamental?

Fundamental, principalmente no 3º ano que é o início deles, então, é importante isso que eles desenvolvam bem, na questão do letramento e da leitura.

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

Em seu relato, a professora A menciona que o 3º ano é o início do processo de alfabetização e letramento dos alunos. Nesse caso, discorda-se de sua perspectiva, pois segundo a orientação do PNAIC (Brasil, 2016), assim como a literatura na área e os documentos curriculares, espera-se que no 3º ano o aluno já esteja alfabetizado, por isso, o processo de alfabetização deve iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, quando utiliza-se de pequenos gêneros textuais para que o aluno consiga desenvolver a leitura e a escrita, assim como formação de pequenas palavras e, consequentemente, no 2º e 3º ano, as práticas de leitura e escrita devem ser trabalhadas a partir de textos mais longos, para que eles consigam desenvolver a oralidade, a interpretação de texto, a escrita e a produção textual, conforme as orientações da BNCC, quanto as ‘práticas de linguagem’, os ‘objetos de conhecimento’ e as ‘habilidades’ específicas pra o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Esse mesmo encaminhamento, encontra lugar na reflexão de Soares (2012, p. 24), quando aponta que mesmo:

[...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma **letrada**. (grifos da autora)

Ou seja, mesmo antes da entrada formal na escola a criança já está inserida em ambientes de letramento. Quando chega a instituição escolar, ela apenas tem o contato sistemático com a leitura e a escrita e começa a dominá-las sistematicamente. Portanto, o esperado, de fato, é que no 3º ano do Ensino Fundamental, ela já saiba ler e escrever.

Em seguida, indagou-se a Professora A como ocorre a mediação do conhecimento.

Quadro 04: A mediação de conhecimento

Como está sendo mediado o conhecimento para os alunos, de modo que eles possam ter uma aprendizagem social da leitura, ou seja, seja inserido no mundo da alfabetização e do letramento, de maneira integrada?

Usamos o projeto que nós temos, o projeto que a Secretaria fornece e é onde a gente trabalha com eles todo o material que é fornecido pela Secretaria através de livros, livros que nós utilizamos para esse projeto.

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

Além da fala da Professora A, ficou evidente, durante as observações realizadas em sala de aula que, realmente, a mediação do conhecimento, ocorre por meio dos livros ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Timon (MA). Segundo a docente, trata-se do Projeto Educar, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), mais especificamente, o Programa Educar Pra Valer (EPV)⁵, resultado de uma experiência de sucesso de uma reforma educacional da Secretaria da Educação de Sobral (CE) e que o município de Timon (MA) fez adesão, por meio de compra e/ou convênio. Essa é uma prática comum no contexto educacional brasileiro, a partir de quando se tem ações exitosas em determinadas redes de ensino, então, são expandidas para outras realidades educacionais.

Salienta-se que, na utilização do livro do Projeto Educar, como método de mediação do conhecimento e recurso didático, o professor assume a tarefa de, a partir do perfil da turma, desenvolver estratégias e alternativas que promovam um resultado qualitativo na aprendizagem. Nesse sentido, com relação ao Projeto citado, a Professora A afirma que possui entendimento e domínio sobre os recursos e as estratégias para mediação do conhecimento.

Sobre a prática docente alfabetizadora da Professora A com o material do Programa Educar Pra Valer (EPV), destaca-se que ele funciona como um suporte para a adequação de conteúdos às práticas de ensino, facilitando o entendimento dos conteúdos necessários à aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A docente não fica necessariamente presa a ele, busca utilizá-lo a partir de metodologias e outros recursos diversificados, que favoreçam uma alfabetização na perspectiva

5. Mais informações sobre esse Projeto, podem ser vistas em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: 16 out. 2022.

do letramento (Soares, 2012).

Embora não se tenha feito uma análise do referido material – o que torna imprudente fazer qualquer predicação de valor a seu respeito – o alerta necessário que se faz é para o fato de que todo material didático é decorrente de uma concepção de educação e de uma política de currículo. Logo, precisa ser sempre visto pela ótica de quais interesses, jogos de poder, “promessas” ou possíveis tentativas de “universalismos” que propõem (Macedo, 2015).

Com relação aos recursos e as estratégias, a Professora A afirmou que:

Quadro 05: Recursos e estratégias

Na atual perspectiva de sociedade, precisamos de uma pessoa não só alfabetizada, mas letrada, ou seja, que saiba usar socialmente a leitura e a escrita. Nesse sentido, quais são os recursos e as estratégias você utiliza para mediar esse processo no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental?

Então, nos tipos de textos procuramos estudar, abordar assuntos diversos né, que abrange todos os níveis de vida dos alunos, assuntos que estão em alta, todos os tipos de assuntos que possa envolver o cotidiano deles. A gente procura se atualizar nesse ponto, nesse sentido.

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

A professora A menciona, mais uma vez, a exemplo do que fez no questionamento 01, a centralidade do trabalho com o texto em sala de aula. Destaca a importância de, a partir de variados tipos de textos (gêneros textuais), a possibilidades de explorar assuntos que tenham relação com a vida social dos alunos. No entanto, durante as observações em sala de aula, percebe-se apenas a utilização do livro didático. E, embora ele possua vários gêneros, é relevante ressaltar que um único recurso didático não alcança a dimensão das ‘práticas de linguagem’ e ‘objetos do conhecimento’ presentes no cotidiano (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Soares (2012), reforça a necessidade de práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita que estejam atreladas às possibilidades de usos que o sujeito participa socialmente, como leitor ou produtor de texto, em diferentes ambientes e grupos letrados. Nessa perspectiva, é preciso que as pessoas “incorporem” os valores sociais dessas práticas.

Para finalizar, a Professora A foi questionada a respeito de sua prática alfabetizadora:

Quadro 06: A definição de sua prática alfabetizadora no 3º ano do Ensino Fundamental

Como você definiria a sua prática alfabetizadora, no sentido de atender às demandas de habilidades e de competências necessárias para o 3º ano do Ensino Fundamental?

Eu me esforço o máximo pra fazer né, dá o melhor pra eles, creio que possa ter campos em que precisa melhorar, mas eu definiria como regular, não sou ruim mais também não sou ótima, tem campo que precisa melhorar na prática.

Fonte: Dados da entrevista realizada com a colaboradora da pesquisa (2022)

A professora A demonstra ter consciência de que sua prática de ensino deve melhorar, reconhece a necessidade de ampliação de conhecimentos para a exploração de outros meios e recursos didático-pedagógicos na prática alfabetizadora. Durante as observações, identificou-se que os alunos querem aprender, mas, algumas vezes, se encontram desmotivados pela pouca diversidade de recursos utilizados diariamente/repetidamente pela professora, que, geralmente, explora apenas a leitura individual, coletiva e a correção de atividades.

Apesar desse contraste, destaca-se, como aspecto valorativo, a consciência que a docente possui sobre a necessidade de buscar ampliar os saberes docentes. Essa autoavaliação condiz com a sua metodologia de ensino, quando ela mesma atribui uma predicação valorativa: “*não sou ruim mais também não sou ótima*”. Esse exercício deve ser uma constante na prática de todo professor, pois, no contexto da sala de aula, sempre há estratégias que precisam ser revistas e ressignificadas no sentido de ampliar os horizontes do ensino.

E, em se tratando do ensino da leitura e da escrita, essa demanda é ainda mais urgente, em virtude de que a dinamicidade e a evolução dos fenômenos e das práticas sociais, são infinitas, logo, um único método ou recurso não pode prevalecer na etapa de alfabetização. Por isso, Soares (2016, p. 15-16, grifos da autora) insiste na questão dos métodos, enfatizando que eles são apenas “uma *questão*” e não “a *questão*” em si. Nessa perspectiva, entende-se por “questão”, dois sentidos, ao mesmo tempo diferentes e complementares: “*dificuldade a resolver*” e “*controvérsia, polêmica*”. A partir disso, aponta que “as diferentes facetas da língua escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem, gerando controvérsias sobre os métodos” (Soares, 2016, p. 30), no entan-

to, diz que “a *questão* não se resolve com **um** método, mas com múltiplos métodos (ou *procedimentos* [...]), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver – métodos de alfabetização, métodos de letramento” (Soares, 2016, p. 35). Daí, portanto, acoplar os termos, em “alfalettrar” (Soares, 2020), embora, deixe bem claro que a proposta,

[...] **não** é um “método”, mas uma orientação para **ensinar com método**, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino. (Soares, 2020, p. 112, grifos no original)

A lúcida evolução do pensamento de Magda Soares evidencia a pluralidade de métodos possíveis de serem utilizados no processo de alfabetização e letramento. No entanto, eles não são únicos e fechados em monoblocos homogêneos, haja vista que existe uma heterogeneidade de métodos possíveis de serem adequados a cada contexto, podendo, assim, de alguma maneira, ter uma postura mais assertiva no tratamento da “*questão*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o processo de alfabetização e letramento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, visando a compreensão da metodologia adotada por uma docente alfabetizadora, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, buscou-se respostas por meio da observação da prática docente e da aplicação de uma entrevista semiestruturada, a fim de refletir sobre o fazer pedagógico nessa etapa de ensino.

Conclui-se, que a Professora A, algumas vezes, ainda se detém a poucos recursos didáticos, limitando-se a utilização do livro didático e do quadro acrílico para a correção de atividades, como forma de desenvolvimento de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse aspecto, suas metodologias mesclam aspectos de uma prática mais tradicional, mas, ao

mesmo tempo, ela demonstra consciência sobre a necessidade de aperfeiçoar o seu fazer e uma disponibilidade para a ampliação de saberes necessários à prática alfabetizadora.

Constatou-se ainda, aspectos como: a dificuldade de acompanhamento dos alunos em relação à leitura e à escrita de textos, devido ao *déficit* de atenção de alguns deles; a falta de utilização de outro recurso didático, além do livro didático disponibilizado pelo município; assim como a ausência de outros métodos de ensino para ensinar a ler e a escrever.

Ainda assim, também se notou que os alunos gostariam de aprender a ler e a escrever de forma mais dinâmica, colocando-os como centro do aprendizado e o professor como mediador, a partir de uma proposta mais lúdica. Em face disso, aponta-se para a necessidade de propostas assentadas na reflexão sobre o ‘como ensinar’, priorizando uma alfabetização na perspectiva do letramento, como processos indissociáveis e que contribuem para o rompimento com um método tradicional e a construção de uma proposta de ensino mais ativo.

Para além de um ensino baseado apenas no livro didático, é necessário investir em outros recursos que priorizem uma aprendizagem formal (alfabetização) e social (letramento) da escrita, de modo integrado, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Para tanto, como se viu, a Professora A, a um só tempo, reconhece suas fragilidades e tem consciência da necessidade de ampliação de seus saberes, aspecto bastante positivo.

Esse movimento evidencia que o “ensinar exige consciência”, nos termos de Paulo Freire (1996) e, portanto, essa é a pedra basilar para a transformação das práticas didático-pedagógicas, alinhadas à dimensão curricular do processo de alfabetização. Assim, tem-se um pensar crítico sobre o fazer docente, aspecto que qualifica a prática alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 1, 30/01/2009.

BRASIL. **Pacto Nacional para Educação na Idade Certa**. Brasília: DTI/MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. *In*: CANDAU, Vera Maria *et al.* (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 177-186.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

OS NOVOS LETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO” DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Beatriz de Araújo Sousa

Francisco Herbert da Silva

Thiago Ramos de Melo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A crescente presença do ambiente digital no contexto educativo evidencia o contraste entre as antigas práticas de leitura e escrita, atreladas aos modelos tradicionais de ensino, e as novas demandas formativas e mudanças comportamentais emergentes nos educandos do século XXI, sinalizando para a necessidade de pensar criticamente os processos educativos frente aos constantes avanços tecnológicos.

Essas mudanças no cenário educativo refletem a importância de situar as práticas e habilidades de leitura, produção e escrita de textos no âmbito da cultura digital, não apenas em termos de ferramentas, artefatos, linguagem e recursos, como também em relação aos valores, ênfases, prioridades, perspectivas, orientações e sensibilidades dela decorrentes, conforme propõe os estudos dos Novos Letramentos (Knobel; Lankshear, 2006).

Neste sentido, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar como os Novos Letramentos se constituem no livro didático (manual do professor) intitulado “Português: conexão e uso”, do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como, compreender a manifestação da nova mentalidade e do novo *ethos* presentes no material. Também, para o objetivo aqui

proposto, observamos se a versão em PDF do material didático mobiliza os recursos supracitados ou se é apenas uma transposição do impresso para o digital, sem nenhuma alteração.

Para compor o aporte teórico desta pesquisa, recorreremos às discussões propostas por Rojo (2009, 2017), Moura e Rojo (2019), Knobel e Lankshear (2007), Lévy (1999), Lemos (2003, 2006), entre outros. O pensamento destas autoras e autores mostram-se fundamentais para refletirmos sobre as práticas dos novos (multi)letramentos¹ nos contextos digitais e hiperconectados do mundo contemporâneo.

Em termos de estruturação, inicialmente discorreremos sobre a perspectiva teórica dos Novos Letramentos no cenário das discussões sobre as transformações socioculturais impulsionadas pelas tecnologias digitais. No tópico de análise, à luz da reflexão proposta, analisamos trechos do material digital em PDF “Português: conexão e uso”, os quais, os recortes do livro, serão apresentados como figuras.

Por fim, inferimos que, ainda que de forma embrionária, o manual do professor procura contemplar a proposta adotada pela BNCC sobre os Novos Letramentos. Porém, ainda que alguns pontos da obra possibilitem pensar em novas práticas de (multi)letramentos mais “participativas”, “colaborativas” e “distribuídas”, o próprio material, por sua vez, não se utiliza de práticas dessa cultura digital, pois, além de não haver hiperlinks que possibilitem explorar outros percursos no momento em que as propostas são apresentadas, os *links* que constam ao longo do material, principalmente, nos tópicos de sugestões de leitura, não são clicáveis.

UM BREVE OLHAR SOBRE OS NOVOS LETRAMENTOS

Comumente correlacionado a ideia de alfabetização, o conceito de

1. Rojo (2017) define os multiletramentos como as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – tanto impressos, quanto (majoritariamente) digitais –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção “que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.”. Para estabelecer uma discussão sobre os Novos Letramentos, Rojo e Moura (2019) partem da concepção de multiletramentos proposta pelo Grupo de Novas Londres. Posteriormente, os pesquisadores do grupo sentiram a necessidade de uma nova adjetivação para referir-se as práticas de letramentos no contexto das novas tecnologias e transformações ocasionadas pelo ambiente digital, denominando de “Novos Letramentos”, conforme elucidam Knobel e Lankshear (2006).

letramento é confundindo (e até mesmo fundido) com a habilidade de ler e de escrever determinado código linguístico (Soares, 2004). Embora interdependentes, simultâneos e indissociáveis², a distinção entre alfabetização – “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” (Soarez, 2004, p. 05) – e letramento – “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soarez, 2004, p. 05) – acontece tanto em relação aos seus objetos de conhecimento, quanto em relação aos processos linguísticos e cognitivos de aprendizagem (Soares, 2004).

Sendo assim, no contexto de discussão aqui proposta e partindo das explanações de Knobel e Lankshear (2006), pressupomos que neste mundo cada vez mais “tecnologizado” e “digitalizado” o que constitui subjetivamente a realidade dos sujeitos contemporâneos é, em parte, mediada por um universo de artefatos tecnodigitais que, por sua vez, postulam modos próprios de interação e relações, símbolos e linguagens, e demandam novas habilidades e exigências relacionadas a práticas sociais de produção, comunicação e negociação de sentidos em contextos particulares de leitura e escrita, isto é, novos letramentos (Knobel; Lankshear, 2006). Nestes termos, conforme alerta Rojo (2017), é cada vez mais urgente enfocar os novos (multi)letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.

Cabe destacar que este conceito de “novo”, a partir da perspectiva dos Novos Letramentos, está associado ao advento das novas tecnologias de comunicação e de informação – visto que compreender os letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural, conforme propõe Knobel e Lankshear (2006), significa que a leitura e a escrita só podem ser compreendidas nos contextos das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas das quais são parte integrante –, mas não é restrito ao seu uso.

Para além da diversidade de recursos, suportes, mídias e linguagens presentes nos textos contemporâneos, o que resulta em uma grande variedade de letramentos (multiletramentos) (Rojo, 2017), o que é central para os Novos Letramentos, segundo Knobel e Lankshear (2006), não são

2. Sobre essa relação, Soares (2014, p. 97) afirma que a alfabetização só tem sentido quando pensada no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita “e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”.

apenas os recursos tecnológicos em si, mas sim os valores, ênfases, prioridades, perspectivas, orientações e sensibilidades daquelas que tipificam as práticas convencionais de letramento com os quais estamos familiarizados (Knobel; Lankshear, 2006). Assim, na visão de Knobel e Lankshear (2006), pensar sob a perspectiva dos Novos Letramentos é considerar a digitalidade das novas tecnologias (*new technical stuff*) e o novo *ethos* (*new ethos stuff*), delas decorrentes, mas não limitado a elas.

Novas tecnologias, cibercultura e novo *ethos*

Em relação ao chamado *new technical stuff*, Knobel e Lankshear (2006) consideram que os diferentes tipos de aparatos tecnológicos possibilitaram às pessoas construir e participar de práticas de letramento com aplicabilidades diversas, e que permitiram uma gama de produções (textos multimodais, por exemplo), utilizando uma gama variada de operações (como copiar, colar, arrastar, remixar, por exemplo), através de uma ou várias ferramentas (softwares, por exemplo).

Em relação à segunda categoria, os autores explicam que mesmo com o uso de tecnologias digitais, se um letramento não se situa neste novo *ethos*, não é possível compreendê-lo como um novo letramento. Dito isso, este novo *ethos* (*new ethos stuff*) se relaciona a uma nova ética, uma nova mentalidade (mentalidade 2) associada a novos valores, prioridades e sensibilidades, conforme ilustrado na tabela comparativa com o *velho ethos* (mentalidade 1):

Mindset 1	Mindset 2
The world basically operates on physical/material and industrial principles and logics. The world is “centered” and hierarchical. • Value is a function of scarcity • Production is based on an “industrial” model • Products are material artifacts and commodities • Production is based on infrastructure and production units and centers (e.g., a firm or company) • Tools are mainly production tools • The individual person is the unit of production, competence, intelligence • Expertise and authority are “located” in individuals and institutions • Space is enclosed and purpose specific • Social relations of “bookspace” prevail; a stable “textual order”	The world increasingly operates on non-material (e.g., cyberspatial) and post-industrial principles and logics. The world is “decentered” and “flat.” • Value is a function of dispersion • A “post-industrial” view of production • Products as enabling services • A focus on leverage and non-finite participation • Tools are increasingly tools of mediation and relationship technologies • The focus is increasingly on “collectives” as the unit of production, competence, intelligence • Expertise and authority are distributed and collective; hybrid experts • Space is open, continuous and fluid • Social relations of emerging “digital media space” are increasingly visible; texts in change

Fonte: Knobel e Lankshear (2006, p.11)

Este novo *ethos* descrito acima está diretamente relacionado à paisagem virtual de comunicação, de sociabilidade, de organização e de trocas simbólicas/informacionais entre pessoas, o chamado ciberespaço, isto é, o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Levy, 1999, p. 92).

De acordo com Levy (1999, p. 17), neste contexto, o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” recebe o nome de cibercultura, a expressão de uma nova forma que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias (Lemos, 2003, 2006), mas principalmente a partir da chamada *Web 2.0* (Knobel; Lankshear, 2006).

Em termos de novas dinâmicas de funcionamento, Lemos (2003, 2006) explica que a cibercultura se estabelece através de 3 leis específicas, que estão na base do seu processo cultural, (1) a reconfiguração da passagem comunicacional, (2) a liberação do polo da emissão, (3) e o princípio da conexão generalizada.

Em relação à primeira lei, na percepção do autor, o que fica evidente quando falamos em paisagem comunicacional é uma reconfiguração, e não substituição/aniquilamento de mídias, práticas e processos anteriores. “Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes” (Lemos, 2003, p. 18).

Quanto ao princípio da liberação do polo de emissão, Lemos (2003, 2006) pontua que as diversas manifestações socioculturais contemporâneas são fruto da emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação dos meios de comunicação tradicionais. “Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidades midiáticas, e-mails, comunidades virtuais, entre outras formas sociais podem ser compreendidas por essa segunda lei” (Lemos, 2003, p. 20).

Quanto a isso, podemos perceber que este princípio é potencializado pela facilidade na produção, remixagem (onde materiais originais são copiados, cortados, emendados, editados, retrabalhados e misturados em uma nova criação) e compartilhamento em larga escala de conteúdos digitais (Knobel; Lankshear, 2006). Conforme exemplificam Knobel e Lankshear (2006), atualmente, alguém com acesso a um computador ou smartphone e a uma conexão de internet razoavelmente padrão, e que tenha um conhecimento básico de funcionalidade de aplicativos, pode criar uma gama diversificada de artefatos, através de processos técnicos cada vez mais simplificados e intuitivos (digitar, clicar, cortar, arrastar), com relativa facilidade.

Assim, de acordo com Lemos (2006, p. 54), a nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura não uma novidade, mas uma radicalidade: uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade “onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros”.

Sobre o princípio da conexão generalizada, Lemos (2003, p. 20) afirma que as diversas redes de conectividade colocam em contato direto “homens e homens, homens e máquinas, mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação autônoma e independente”. As características destas novas dinâmicas de conectividade são temporais (velocidade e

presença constantes), espaciais (proximidade mediada pela artificialidade dos artefatos tecnológicos) e socioculturais (novas dinâmicas informacionais e realidades simuladas). Nessa era da conexão, “o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não-espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas” (Lemos, 2003, p. 20).

Por fim, neste novo cenário que se desenvolve a partir do surgimento da internet, podemos sintetizar as mudanças em relação a natureza dos letramentos, conforme expostos em Leu, Coiro et al (2017 *apud* Rojo; Moura, 2019, p. 25), a saber:

(1) A internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global; (2) A internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso a seu potencial; (3) Os novos letramentos são *dêiticos*; (4) Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados; (5) Os letramentos críticos³ são centrais para os novos letramentos. (6) Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico; (7) As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos; (8) Professores tornam-se mais importante, embora seu papel mude em sala de aula de novos letramentos.

Tudo isso, possibilita a percepção de um novo *ethos*, ou seja, uma nova forma de agir no ensino. Como explicam Knobel e Lankshear (2006), esta nova mentalidade privilegia a participação e a colaboração sobre a publicação e a autoria individual, a expertise distribuída sobre a expertise centralizada, a inteligência coletiva-colaborativa sobre a inteligência individual-exclusiva, o compartilhamento sobre a propriedade, a experimentação, a inovação e a evolução sobre o convencional, a estabilidade e a rigidez.

Este novo *ethos* possibilita novas práticas de letramentos associadas a um novo tipo de mentalidade mais “participativa”, “colaborativa” e “distribuída”, com regras e normas mais fluidas e menos rígidas do que aquelas que normalmente associamos a letramentos tradicionais (Knobel; Lankshear, 2006).

3. Duboc (2012) esclarece que a noção de “crítica” dos Letramentos Críticos alinha-se a posturas pedagógicas politicamente engajadas/conscientes que objetivam problematizar e expandir concepções, valores, perspectivas e práticas, isto é, atitudes que fomentem o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler e a agir criticamente nas práticas sociais e institucionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado, esta pesquisa de cunho qualitativo procura investigar, sob a perspectiva dos Novos Letramentos, a manifestação da nova mentalidade e do novo *ethos* presente no material didático (manual do professor) “Português: conexão e uso” do 6º ano do Ensino Fundamental. Também, para o objetivo aqui proposto, observamos se a versão em PDF do material didático mobiliza os recursos supracitados ou se é apenas uma transposição do impresso para o digital, sem alterações. Nesse sentido, a análise se constituiu de trechos do material digital em PDF, os quais, os recortes do livro, serão apresentados como figuras.

É importante ressaltar, que os documentos oficiais que orientam as práticas de ensino, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm se preocupado em abordar a questão dos novos (multi) letramentos no contexto digital. Assim, Brasil (2017) afirma que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (Brasil, 2017, p. 70).

Também, o tópico da BNCC que aborda “as tecnologias digitais e a computação” nos orienta que é necessário “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2017, p. 475).

Nestes termos, quanto aos objetivos propostos, a presente pesquisa é descritiva – porque busca observar e analisar a ocorrência dos Novos Letramentos no material analisado – e explicativa – por considerar os fatores que são determinantes ou que contribuem para presença desta nova mentalidade e novo *ethos* discutidos anteriormente.

Em relação aos seus procedimentos, a pesquisa se constitui como bibliográfica, tendo em vista que a base da investigação se deu em materiais publicados acerca dos estudos dos letramentos, especificamente, os Novos Letramentos, assim como o material selecionado e analisado se constitui de partes do manual do professor, “Português: conexão e uso”, do 6º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2018, de autoria de Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho.

ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR “PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO”, DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, À LUZ DOS ESTUDOS DOS NOVOS LETRAMENTOS

O manual do professor está dividido da seguinte forma: (1) Sobre o manual do Professor; (2) Introdução; (3) Concepções teóricas que embasam a coleção; (4) Nossa proposta; (4) Estrutura dos volumes e das unidades; (5) O trabalho com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular; (6) Orientações complementares para o trabalho em sala de aula; (7) Recursos para a formação e atualização do professor; (8) Orientações didáticas para este volume; e (9) Bibliografia.

Para efeito de análise, parte-se do tópico 3, intitulado “Concepções teóricas que embasam a coleção”, e subtópico 3.1, “Linguagem e letramentos”. Nesta seção do livro são abordadas algumas orientações acerca do letramento, como observado na figura 01.

Conforme o trecho acima, o manual reconhece a importância de se trabalhar com os gêneros advindos das tecnologias da informação e da comunicação, dando destaque ao letramento digital e evidenciando que os alunos precisam desenvolver habilidades relacionadas aos textos que são produzidos e que circulam nas mídias digitais. O trecho enfatiza ainda a necessidade de um leitor ativo e participativo, privilegiando a colaboração como uma expertise distribuída, invés de uma expertise centralizada. Neste sentido, fica evidente como posturas, valores e condutas se ressignificam diante desta nova mentalidade, conforme preconiza os Novos Letramentos.

Figura 01 – “Linguagem e letramentos”

Em um cenário em que a educação formal precisa acompanhar as mudanças na sociedade, advindas das tecnologias de informação e comunicação, é imprescindível, portanto, que a escola também proporcione aos alunos, dentro e fora de seu ambiente, experiências que contribuam para a ampliação e avanço do letramento digital. As práticas de linguagem contemporâneas fizeram surgir novos gêneros e textos que envolvem recursos multissemióticos, exigindo a participação do leitor na leitura, produção, escrita, apreciação e réplica de textos verbais e não verbais no mundo virtual.

Entre essas novas exigências está o processo de apropriação das mídias digitais para acessar e interpretar a informação, vinculá-la à realidade histórica, social e política, analisar o mundo e organizar o conhecimento pessoal. Nesse rol inclui-se o papel da escola, pois aos desafios a ela já apresentados soma-se o de usar as novas tecnologias e as novas formas de organização da informação e da comunicação a favor do ensino da leitura e da escrita. Para isso, dela é cobrada a construção de um ambiente que, visando ao letramento digital dos estudantes, capacite-os à realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem diferentes linguagens, em um novo formato, híbrido e dinâmico – o hipertexto –, e em um novo suporte, o das mídias digitais.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 8)

O parágrafo seguinte, por sua vez, dialoga com a percepção do letramento crítico – central aos Novos Letramentos – de que os usos e as práticas sociais de linguagem são política e historicamente situados, numa perspectiva sociológica e antropológica, nos diversos contextos (socioculturais, ideológicos e identitários) de letramento (ROJO, 2009). Com este movimento argumentativo, além de enfatizar a apropriação das mídias digitais como forma de aproximar e contextualizar os processos de ensino e aprendizado no universo de referência do educando, o texto não apenas mostra que entende, como também sinaliza o caráter de mudança constante (dêitico) destes processos que atravessam as novas práticas de letramentos como uma preocupação e um desafio diante do papel da escola.

O trecho acima, compreende que o atual cenário é múltiplo, multimodal e multifacetados em termos de modos de leitura e escrita. Contudo, vale mencionar que nos trechos analisados, o manual não faz uso dos próprios recursos apontados como oportunos e necessários ao contexto digital (como hiperlinks), perdendo, por exemplo, a oportunidade de estabelecer novos caminhos hipertextuais (e o pleno uso dos recursos digitais)

que possibilitassem o aprofundamento das discussões, tão logo elas são pautadas.

Nesse contexto, Chinaglia (2014, p. 29) lembra que “dentro de toda essa nova lógica de um novo *ethos*, surge também uma nova cultura”, uma cultura (do) digital. No que tange ao uso das ferramentas, pensar esta cultura digital no contexto do ensino, como defende a autora, é considerar que o material didático precisa transcender o processo de *remediação*, não se constituindo apenas de uma digitalização do material impresso para o formato do PDF, por exemplo.

Neste sentido, “um material didático digital não deve se constituir apenas pela digitalização de conteúdos (como, por exemplo, digitalizações do impresso em formato .pdf), mas é preciso pensarmos em atividades, conteúdos e plataformas voltadas para o ensino da cultura digital e suas práticas”. (Chinaglia, 2014, p. 30). Vale ressaltar, que no manual existem sugestões de leituras, porém, os links disponíveis não possibilitam clicar e ter acesso direto aos materiais.

Tal ponto também se evidencia no tópico 3.4 “O trabalho com os gêneros textuais”, que discute sobre os gêneros textuais que devem ser trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental. Embora o trecho cite gêneros próprios da cultura digital (*webnotícia* e *podcast*, por exemplo), o manual não estabelece hiperlinks que direcionem o leitor para um aprofundamento conceitual ou para exemplos que melhor ilustrem estes gêneros.

Nota-se que o manual evidencia como esta pluralidade de gêneros reflete a reconfiguração da passagem comunicacional (Lemos, 2003, 2006), de modo que novos formatos, mídias e processos vão surgindo na esteira de artefatos culturais já existentes. É o caso, por exemplo, do *podcast*, que adapta elementos do rádio tradicional para criar uma nova mídia, com características próprias. Neste sentido, o trecho coloca em evidência como estes novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico (Rojo; Moura, 2019).

Figura 02 – “O trabalho com os gêneros textuais”

3.4 O trabalho com os gêneros textuais

Qualquer interação entre interlocutores organiza-se por meio de algum gênero textual, seja uma conversa telefônica ou uma tese de doutorado, seja na modalidade oral ou na escrita, esteja relacionada às práticas do mundo digital ou não. Notícia, reportagem, conto (literário, popular, maravilhoso, de aventura, etc.), crônica, cordel, poema, repente, relatório, verbete, assim como comentário, *post* em redes sociais, fotodenúncia, meme, *webnotícia*, *podcast*, são exemplares de gêneros que circulam nos vários campos de atuação da atividade humana e que se organizam com base nas finalidades e intenções de seu produtor, da imagem que este faz de seu tema e de seu interlocutor (dos conhecimentos e crenças que imagina que ele possua, da relação de afinidade e/ou de familiaridade que mantém com ele), da posição social que ambos ocupam, do suporte que será utilizado. Segundo afirma a professora e doutora em Linguística aplicada, Jaqueline Peixoto Barbosa:

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 10)

Na sequência, outro ponto relevante à discussão dos Novos Letramentos pode ser observado na figura 03 (abaixo). Com relação a este trecho, sabe-se que os gêneros, materializados em forma de textos, verbal ou imagéticos, veiculam em suporte específicos. Neste ponto, o manual delimita-se apenas a explicar e exemplificar esta relação. Porém, mais que uma diversidade de suportes, essa variedade de letramentos (multiletramentos) aponta tanto para uma diversidade cultural, quanto para uma pluralidade de linguagens, no que tange à dinâmica de produção e de circulação dos textos na contemporaneidade (Rojo; Moura, 2019).

Figura 03 – “Suporte ou portador”

Suporte ou portador

Ambos os termos designam o local, o meio físico ou virtual que armazena, fixa, materializa um texto. Livros, jornais, revistas, *softwares*, *sites*, *blogues*, cartazes, entre outros, são, portanto, entendidos como portadores de texto. Um mesmo portador ou suporte pode servir a mais de um gênero textual. Por exemplo, em um jornal impresso ou digital, aparecem notícias, reportagens, artigos de opinião, crônicas, cartas de reclamação, resenhas, charges, tiras, além de outros gêneros. De acordo com Martha Lourenço Vieira:

[...] texto e suporte são inseparáveis – não existe texto sem suporte. Este define a formatação, a composição e os modos de leitura de um dado gênero textual. Assim, uma modificação no suporte material de um texto pode modificar o próprio gênero textual que nele se veicula.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da escrita. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 16)

Pensar esta nova mentalidade proposta pelos Novos Letramentos, para além de enfatizar a necessidade de se trabalhar com diversos gêneros em variados suportes tecnológicos, é compreender que estas práticas de leitura e escrita que atravessam este construto heterogêneo de textos multissemióticos acarretam também em movimentos culturais próprios (posturas, valores e condutas, como mencionado anteriormente).

Esta “defesa” à cultura digital poderia estar sinalizada através de uma exemplificação ao argumento de que a modificação no suporte de um texto pode modificar o próprio gênero textual que nele se veicula. Um enfoque sobre *sites* e *blogues* (conforme ilustrado no trecho), por exemplo, direcionaria não apenas para a possibilidade de uma leitura hipertextualizada e não-linear, quando comparado com o suporte impresso, mas para uma série de práticas e processos socioculturais que evidenciam o seu uso, mas não se limitam a isso (Knobel; Lankshear, 2006).

Um movimento nesta direção pode ser visto no tópico “O trabalho com a cultura digital”, conforme as figuras 04 e 05 a seguir, ao mostrar uma preocupação em evidenciar questões de cunho político, social e cultural que atravessam estas práticas (como discurso de ódio, curadoria de informação, ética, e etc.).

Figuras 04 e 05 – “O trabalho com a cultura digital”

O quadro a seguir traz o panorama das propostas para o volume de 6º ano:

6º ano		
U1	Pense nessa prática! Pesquisa escolar na internet: cheque as informações!	Confiabilidade da informação Curadoria da informação
	Você sabia? Curadoria da informação: é bom fazer!	
U2	Experimente fazer! Vídeo de indicação cultural	Vlogs culturais
	Você sabia? O que são vlogs?	
U3	Experimente fazer! Reclame nas redes!	Carta de reclamação
U4	Pense nessa prática! O verbal e o visual na internet	Meme
	Você sabia? O que é meme?	Viralização [fácil alcance/ rápido esquecimento]
U5	Pense nessa prática! Opine com respeito!	Liberdade de expressão x discurso de ódio
	Experimente fazer! Compartilhe sua fotodenúncia	Fotodenúncia

U5	Experimente fazer! Leitura sobre turismo	Podcast cultural
	Você sabia? O que é podcast?	
U6	Pense nessa prática! As críticas e as indicações culturais nas redes	Crítica não especializada x crítica especializada
	Experimente fazer! Podcast sobre turismo	Podcast turístico
U7	Experimente fazer! Gravação de leitura expressiva em jogral: poemas de Fernando Pessoa	Audiobook
	Você sabia? O que é audiobook?	
U8	Experimente fazer! Publicação de verbete em enciclopédia digital colaborativa	Enciclopédia digital colaborativa
	Você sabia? O que é enciclopédia digital colaborativa?	
U9	Pense nessa prática! Publicações colaborativas: é preciso contribuir com ética e responsabilidade!	Ética e responsabilidade nas publicações colaborativas digitais

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 54)

O quadro acima enfatiza a leitura e a produção de textos por meio de suportes midiáticos digitais mediados pela internet. O quadro demonstra o princípio da liberação do polo de emissão (Lemos, 2003, 2006), sinalizando para como as diversas questões e manifestações socioculturais contemporâneas sintomáticas à emergência de práticas (remixagem, por exemplo) e discussões (liberdade de expressão x discurso de ódio, por exemplo) que se proliferam nos mais variados espaços digitais, com a desmediação informacional dos meios de comunicação tradicionais.

Nestes termos, pensar esta proliferação de práticas é considerar, sob o princípio da conexão generalizada (Lemos, 2003), que o aluno é um sujeito atuante mundo hiperconectado, com regras e normas mais fluidas e menos rígidas, não apenas transitando constantemente pelas diversas mídias, gêneros e práticas multisemióticas, como também participando e colaborando ativamente nestes processos. Ainda que estes pontos sejam evidenciados através da obra, observa-se mais uma vez que o manual do professor apenas apresenta uma descrição de orientações em que o professor deve seguir ao trabalhar com a cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da discussão proposta, entendemos que refletir sobre práticas de letramento nos contextos digitais e hiperconectados do mundo contemporâneo significa refletir também sobre a qualidade dos materiais

didáticos que atravessam os atuais processos de ensino e aprendizagem, visto que, o novo contexto tecnológico postula modos próprios de interação e relações, símbolos e linguagens, e demandam novas habilidades e exigências tanto dos educandos, quanto dos educadores.

Assim, o presente trabalho teve o objetivo de investigar como os Novos Letramentos, à luz do novo *ethos* e da nova mentalidade sintomática à cultura digital instaurada com as novas tecnologias, se constituem no livro didático (manual do professor) intitulado “Português: conexão e uso”, do 6º ano do Ensino Fundamental. À guisa desta reflexão no material observado, percebeu-se que o manual direciona para práticas que possibilitem trabalhar com as habilidades de leitura e escrita em textos multisemióticos no contexto digital (como *podcasts*, *websites*, *memes de internet*, dentre outros) tomando como base a BNCC, porém, sem suscitar reflexões mais profundas sobre as questões aqui observadas.

As análises mostram que, ainda que de forma embrionária, o manual do professor procura contemplar a proposta adotada pela BNCC sobre os Novos Letramentos, com ênfase nas características da Web 2.0. Porém, ainda que alguns pontos da obra possibilitem pensar em novas práticas de (multi)letramentos mais “participativas”, “colaborativas” e “distribuídas”, inserir-se nesta nova mentalidade proposta pelos Novos Letramentos, para além de enfatizar a necessidade de se trabalhar com diversos gêneros em variados suportes tecnológicos, é compreender que os processos que atravessam este construto heterogêneo de textos e práticas multisemióticas acarretam também em movimentos culturais próprios (posturas, valores e condutas) que precisam ser propostos, discutidos e orientados.

O próprio material, por sua vez, não se utiliza de práticas dessa cultura digital, pois, além de não haver hiperlinks que possibilitem explorar outros percursos no momento em que as propostas são apresentadas (conforme os trechos analisados), os *links* que constam ao longo do material, principalmente, nos tópicos de sugestões de leitura, não são clicáveis. Com isso, observa-se que se a versão em PDF do material didático, nestes termos, é apenas uma transposição do impresso para o digital, sem nenhuma alteração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. Materiais didáticos digitais e as remediações do livro didático impresso: uma análise dos objetos educacionais digitais. **Educ.&Tecnol**, v. 19, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2014.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2018. Disponível em: < https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595924>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUBOC, Ana Paula. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://bit.ly/3uyGXRZ>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KNOBEL; Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. London: Routledge, 2006.

LE MOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Org.) **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003.

LE MOS, André. Ciber-cultura-remix. In: ARAÚJO, Denize (Org.). **Imagem (Ir) realidade**. Comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulinas, 53-65, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Jezreel Gabriel. Novos Letramentos, Multiletramentos e Protótipos de ensino: produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 11, n.2, p. 231-251, maio/ago. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas face-**

tas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Multiletramentos em tempos de Web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábolas, 2019.

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

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS ANALÍTICOS

*Adriana das Chagas Pereira da Silva
Soraya de Melo Barbosa Sousa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo da convicção de que um ensino de qualidade, acessível e transformador garanta-nos um mundo mais civilizado, com sujeitos mais ativos e conscientes de seus direitos e obrigações sociais, destacamos a importância do ensino de Literatura, em sala de aula, nessa promoção da dignidade do aluno para lhe favorecer cada vez dignidade humana.

Dessa forma, visamos proporcionar uma melhor reflexão por parte dos educadores analisados sobre a importância de repensar o ensino de literatura, com a finalidade de um melhor planejamento de aula que englobe todo um contexto cultural da comunidade em questão. Os questionamentos que instigam esta pesquisa são: o professor utiliza o texto literário na sala de aula? Em sua metodologia, o professor trabalha o texto literário voltado para as práticas sociais de leitura e de escrita, que envolva o aspecto sociocultural do aluno de acordo com o letramento literário? Como está o desempenho do professor, enquanto mediador, facilitador e articulador do conhecimento literário, em uma instituição pública de Timon (MA)? Quais são as expectativas e principais ações pedagógicas pertinentes aos professores investigados? Temos por objetivo investigar uma escola de ensino médio da cidade de Timon (MA), distante do centro da cidade. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores de Língua Portuguesa, que lecionam literatura nas turmas de 2º e 3º anos do ensino médio.

POR UMA LITERATURA REVIGORADA, NÃO CEIFADA

Consideramos, nesta seção, a importância do texto literário em sala de aula para as práticas sociais de leitura e de escrita. Além do papel dos educadores nessas práticas, os quais são aqui metaforizados em pontes de passes metodológico. A proposição dessa metáfora visa refletir as práticas de muitos professores que são mecanizados a reproduzir metodologias ultrapassadas e/ou sem fundamento específico para sua comunidade escolar.

O texto literário voltado para as práticas sociais de leitura e de escrita

Para iniciar o diálogo sobre o texto literário, traremos o conceito de letramento estendido às práticas sociais e ao conceito de letramento literário, em consonância com essas vivências, a partir do extenso espaço literário. Nesta pesquisa, apresentamos uma conceituação do letramento voltado ao espaço escolar, familiar e para um envolvimento de todo tecido social. Letramento não contempla a pessoa apenas por ser alfabetizada, mas gira em torno de sua vivência e do desenvolvimento de suas habilidades nas resoluções dos problemas diários da vida em comunidade. “Em outras palavras, letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2012. p. 72). Essas duas dimensões do letramento trazidas pela autora, em individual e social, contribuem para a compreensão de que não há uma definição de letramento que se julga fechada.

Levando em consideração essa concepção de letramento e para apresentar o conceito de letramento literário, Zappone (2012, p. 07) acrescenta-lhe a essência literária quando afirma que o letramento literário “pressupõe todas as práticas que envolvem a escrita literária, cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade”. Assim, a leitura do texto literário promove um exercício da imaginação, um diálogo entre o mundo ficcionalizado e a realidade do leitor e, por consequência, a produção de sentidos e de posicionamentos críticos do leitor, durante e após a leitura. De acordo com a pesquisadora, cabe, portanto, à escola promover esses contatos.

O ambiente escolar é um espaço social, pois nele se encontram alunos

que representam as diversidades culturais e sociais das comunidades de onde vêm. Nesse sentido, o trabalho com o texto literário pode facilitar o diálogo com as diferenças ali presentes, contribuindo com práticas de leitura e de escrita que garantam o desenvolvimento de suas competências leitoras e a socialização das produções de sentido sobre si e sobre os outros, respeitando as diferentes visões de mundo e de homem que a literatura proporciona.

Entretanto, é preocupante quando ainda observamos na escola, principalmente no ensino médio, a delimitação da disciplina de Língua Portuguesa – talvez por interesse de uma sociedade preocupada apenas na ascensão individual e profissional – em práticas de leitura e de escrita centradas em textos de caráter mais prático, negando a importância da contribuição da literatura para a transformação do aluno e da sociedade. Trabalhar o texto literário em sala de aula é essencial para que o processo de letramento literário de cada aluno possa acontecer. Desvincular-se desse processo é romper com uma parte significativa do ensino de literatura, como afirma Zilberman (2012):

A literatura reduz-se a uma chave de convenções, a ser dominada por meio da memorização, para se alcançar bons resultados em concursos, de que o vestibular é, até agora, o representante mais credenciado. De outro, ela é substituída pelo discurso ou pelo texto, deixando de corresponder a um objeto concreto, inserido ao cotidiano das pessoas. Sob esses aspectos, parece improvável que o ensino médio vá formar um leitor, no sentido pleno da palavra. (p. 211).

A redução da literatura baseia-se na carência do trabalho com textos literários em sala de aula, nunca se esteve tão preocupado com o vestibular que é possível observar um ensino vago que acaba por prejudicar o educando no processo de ensino e de vivência da literatura. Rebouças e Menezes (2012), por sua vez, reforçam essas impressões crescentes sobre um ensino de literatura reduzido, e propõem uma análise dessa realidade, o que é de grande importância, levando-se em conta uma melhor reflexão por parte da academia e da escola.

Outra questão que levantamos aqui é como a escola deve proporcionar esse contato do aluno com a literatura. Levar para sala de aula o texto literário e se prender na historicidade que ali existe, é contribuir para uma limitação do saber, pois a literatura requer um olhar bem mais abrangente

e deve ser contemplada pela pluralidade de sentidos, que pode despertar nos alunos a necessidade de posicionar-se em relação às questões postas pela escola, pela vida pessoal e social, a partir do texto lido. Nessa mesma perspectiva, corroboramos com a ideia de Cosson (2021) quando afirma que a leitura do texto literário vai além do seu reconhecimento histórico:

Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que gerou ou com a qual ele se propõe a abordar inteiramente. Por isso, não convém fazer dela uma caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão; antes se deve buscar a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja como representação, seja como produção, seja ambas as formas (Cosson, 2021, p.87).

Também devemos lembrar que as práticas sociais de leitura e de escrita devem ser rotineiras para os alunos, mas que não caiam no comodismo e no desinteresse. Cabe ao professor uma formação adequada, uma flexibilidade e dinamicidade satisfatórias para lecionar, que motive o aluno.

Dessa forma, os alunos precisam ser motivados a ler obras literárias, para que seu processo de letramento seja contínuo. Para tanto, o professor deve priorizar em seus planos a prática da leitura de obras completas, e em caráter permanente. Com práticas de leitura literária significativas, o aluno passa a ver a literatura com olhos de satisfação pelo que ela lhe pode proporcionar, em relação às visões de mundo que a obra lhe oferece. O que é diferente de buscar nessa leitura apenas aspectos históricos ou características inerentes à linguagem literária. É trilhando por esses caminhos que se desmistificam metodologias ultrapassadas e fazem com que o leitor desperte para novas práticas, desenvolvendo o seu próprio senso crítico e obtenha avanços significativos na sua formação.

Os professores, portanto, devem estar bem-intencionados para o ensino de literatura, não basta trazer o livro didático sem criar as próprias metodologias que encaminhem o planejamento dentro de objetivos que façam sentido para o aluno. A função que o professor precisa desenvolver em sala de aula vai além de um ensino específico; deve envolver a sociedade, e nesse adentrar social, transformá-la. Dantas (2020) apresenta – em sua pesquisa baseada na formação do docente como importante condutor do processo de letramento – a literatura como instrumento para gerar reflexões tanto para professores como para alunos. Fica evidente que

essa reflexão não pode estancar; e sim, trilhar caminhos para o alcance de objetivos em larga escala. Sendo assim, nossa pesquisa tenta mostrar que é importante uma reflexão sobre o ensino de literatura, por parte dos sujeitos mais interessados: os professores e os alunos.

Enquanto o professor não pensar numa metodologia baseada nas particularidades da sala de aula, persistirão mazelas que trarão dificuldades ao processo do ensino da literatura e, por consequência, o letramento literário. Muitos docentes adentram em sala de aula com metodologias já prontas; receitas que, direcionadas por secretarias de educação, sejam elas municipal ou estadual, nem sempre representam a realidade dos alunos desses professores.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) nos orienta sobre o ensino de literatura que possa envolver o contexto da comunidade social na qual o aluno está inserido. Dessa forma, surge a necessidade de os professores proporcionarem uma mediação eficaz, a partir das práticas de leituras e de escuta, visualizando também a necessidade de práticas de produção escrita e de produção de sentidos. A BNCC (2018), por meio das competências 1 e 3, sugere:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (p. 483 e 485).

Essas competências trazem a necessidade de o professor utilizar diferentes linguagens e compreender o funcionamento dessas linguagens e práticas, nos diferentes campos de atuação social e até mesmo preservando os direitos de todos.

Para formar leitores críticos, pressupõe-se que a escola possibilite ao leitor uma abertura para posicionar-se sobre concepções políticas, ide-

ologias ou convenções sociais vigentes na sociedade. E como o ensino não pode ser limitado às questões de interesses particulares ou vigentes, deveria prevalecer a voz daqueles que mais conhecem a realidade do ensino. Sobre essa questão Candido (2002) assevera que a ação do professor precisa seguir em camadas profundas e não em questões convencionais de acordo com as normas vigentes. Também afirma que é necessária uma formação da literatura sem imposições ideológicas de grupos dominantes.

INVESTIGANDO A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas abertas que dialogaram com a abordagem teórico-metodológica do professor, em sala de aula. As professoras foram submetidas a perguntas no momento da entrevista que contou com um retorno em respostas imediatas, realizadas de forma oral, presencial e individualizada. A sua resposta foi gravada em áudio pelo celular da entrevistadora. Dessa forma, transcrevemos as respostas, buscando fidelidade do registro oral. As falas foram apresentadas em bloco por perguntas realizadas.

Para análise do *corpus*, selecionado nesta pesquisa, utilizamos parte do quadro teórico-metodológico dos trabalhos do Interacionismo Socio-discursivo – Bronckart (2007) – que apresenta o modelo da arquitetura textual, segundo a qual os textos são analisados, além das unidades do sistema da língua. Ou seja, também as suas marcas são analisadas pelas operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas que carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo. A arquitetura textual opera três camadas: a infraestrutura textual, na qual se analisa o contexto de produção; os mecanismos de textualização que estão relacionados ao conteúdo temático e aos organizadores, responsáveis pela coesão; e os mecanismos enunciativos que contribuem para a manutenção da coerência interativa do texto, a partir do esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e que explicitam as modalizações que são aplicadas pelo enunciador a alguns aspectos do conteúdo temático do texto produzido.

Dessa forma, focamos no nível enunciativo que apresenta os mecanismos de responsabilização enunciativa, encontrados nos discursos das

professoras e dos alunos. Nesse nível, analisamos o emprego de duas categorias: a modalização e as vozes enunciativas das falas dos entrevistados, buscando nesses discursos a coerência pragmática dos colaboradores. Nessa direção, explanamos abaixo, com brevidade, cada um desses mecanismos.

Para Bronckart (2007) um texto pode conter diferentes vozes, agrupadas em três subconjuntos a seguir: a voz do autor empírico; as vozes sociais que podem ser de outras pessoas ou de instituições humanas, exteriores ao conteúdo temático do texto; e as vozes de personagens – de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. Essas vozes podem estar implícitas, mas são inferidas na leitura do texto, ou são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou por segmentos de frases.

Quanto às modalizações, Bronckart (2007) adota quatro funções de modalização: as modalizações lógicas que caracterizam uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, a partir do ponto de vista das condições de verdade como fatos considerados certos, possíveis, necessários, dentre outras. As modalizações deônticas apresentam um posicionamento mais argumentativo, assumido pelo enunciador, apoiado em valores e opiniões do domínio do direito, da obrigação social ou das normas. As modalizações apreciativas consistem em avaliar os conteúdos com julgamentos como benéficos, infelizes, estranhos, entre outras. E, finalmente, a modalização pragmática que revela aspectos da responsabilidade em relação às suas ações, e atribuem a outros agentes intenções – da ordem do querer fazer; razões – o dever fazer –; ou sobre a capacidade de ação: poder fazer. Essas modalizações são realizadas por unidades linguísticas de níveis diferentes, denominadas modalidades tais como: tempos verbais, auxiliares de modalização (poder, ser preciso e dever, por exemplo), advérbios, frases impessoais ou outros tipos de frase.

Para uma melhor análise, os dados foram adquiridos, a partir de uma entrevista semiestruturada aberta, com três docentes, das quais expusemos aqui 2 entrevistadas. Para essas colaboradoras foram criados pseudônimos, visando à preservação da imagem da escola e das docentes que ali trabalham. Seguimos com as perguntas e análises:

Pergunta 1: Em sua prática docente, existe o trabalho com o texto literário em sala de aula? Como você normalmente trabalha?

A primeira pergunta feita aos professores diz respeito ao uso de textos literários em sala de aula. Existem professores que se prendem ao texto informativo e instrutivo, o que acaba deixando de lado a literatura e sua riquíssima participação na formação para a população brasileira.

A professora Léia deixa claro sua opção por trabalhar com fragmentos da obra literária, objetivando apenas o seu estudo historiográfico:

Sim, é bem comum trabalhar com textos literários, inicialmente a gente busca trabalhar com trechos de obra a fim que os alunos possam compreender as características do estilo literário no qual nós estamos trabalhando. (Professora Léia, grifo nosso).

Léia modaliza sua fala com uma apreciação “é bem comum”, seguido da expressão “inicialmente” que nos dá a ideia de que seria o primeiro momento de sua metodologia para a leitura literária, mas não traz em seu enunciado uma afirmação de que na sequência, a leitura da obra seria contemplada em sua integralidade. O uso do termo “a gente” traz a responsabilidade das ações apresentadas para um padrão seguido por outros professores. Na verdade, em toda sua fala, faz uso constante do pronome em primeira pessoa do plural “nós”, trazendo as vozes de personagens dos professores da escola e dos alunos que estão diretamente implicados no discurso referido.

Conforme Soares (2012), essas ações tendem a fazer do letramento literário uma tabulação semestral e que se aprende por partes. A professora defende essas concepções que visam a uma estratificação e codificação do letramento, esquecendo a importante missão de envolver o aluno dentro das práticas sociais que promovem esse letramento.

Já a professora Xayane traz em sua fala a afirmação do uso constante de textos literários:

Sim, normalmente a gente trabalha os textos literários a partir da interpretação textual mesmo, ainda é assim bem, como é que se diz.. instrucional mesmo, a gente não trabalha o texto somente pelo prazer de ler o texto, mas sempre nessa funcionalidade de se fazer uma interpretação, de ter um entendimento.

(Professora Xayane, grifo nosso).

A professora tem uma ideia de texto literário voltado somente para a “interpretação”, quando poderia considerar as práticas sociais que envolve o dia a dia do aluno e seu próprio aprendizado através dessas vivências. O uso do pronominal pessoal “a gente” é usado duas vezes pela entrevistada, com o qual indica tanto o seu envolvimento que podemos identificar como voz do autor empírico e, ao mesmo tempo, inclui as vozes de personagens nesse processo, ou seja, outros professores utilizam a mesma metodologia na abordagem de textos literários no Ensino Médio da escola investigada.

Pergunta 2 – De que forma você aborda os conteúdos em sala de aula, repassados pela secretaria de educação?

É sabido que as secretarias de educação têm uma grande missão na elaboração metodológica para o ensino, visando a um melhor desempenho dos alunos em avaliações externas, seja em reunião pedagógica ou até mesmo em cursos de formação para professores.

Léia ratifica o objetivo das secretarias de educação:

Nós seguimos sim as orientações da Seduc, da secretaria da escola a fim de que possamos preparar os alunos para as avaliações externas, sendo que na minha prática pedagógica eu procuro sempre fazer uma adaptação do material que eles nos enviam de acordo com a realidade de cada turma, e nunca a gente segue, eu não sigo à risca a forma como eles enviam aquele material, mas sempre fazendo uma adaptação. (Professora Léia, grifo nosso).

A docente revela as vozes sociais em: “a fim de que possamos preparar os alunos para as avaliações externas”, mas não é pautado um importante objetivo que é – preparar o aluno para vida, para a resolução dos problemas sociais, para as práticas de letramento que estão dentro dos nossos eventos diários em comunidade –, mas aqui é falado desse ensino com o objetivo técnico e funcional (obter uma boa nota nas avaliações externas). Para desenvolver sua prática pedagógica, a professora “faz uma adaptação do material” para seus alunos, enfatizando com as modalidades lógicas “eu procuro sempre” , “nunca”, “eu não sigo à risca” e “sem-

pre” mostrando sua investigação e diligências a respeito do material que lhes é repassado e usa o pronome pessoal “eu” afirmando sua ação e sua voz de autora; e, ainda afirma, com uma modalização lógica que “nunca a gente segue”, ou seja, os demais professores não seguem a orientação da forma como vem encaminhada pelas secretarias, mas sempre adaptando de acordo com as particularidades de cada turma, trazendo a vozes dos demais professores para sua falPara a professora Xayane não é muito diferente, os objetivos da secretaria de educação são preservados e, de acordo com a professora, com uma ideia de resgate e aplicação de conteúdo:

Bom, existe dois momentos, existe o momento teórico, é quando normalmente eles passam aqueles conteúdos que a gente precisa resgatar, então eu dou sempre uma relembração naqueles conteúdos que eles pedem e depois a gente trabalha a parte da prática que são as atividades. (Professora Xayane, grifo nosso).

Na fala acima, o uso do termo “eles passa” (sic), “eles pedem” e “a gente trabalha” comprovam a ligação existente entre as secretarias de educação e os alunos, realizada pelos professores que são pontes desses passes metodológicos que, em muitos casos, não têm nem mesmo uma adaptação para as turmas dentro da realidade da comunidade. A professora passa a responsabilidade enunciativa ora para as vozes sociais ligadas à secretaria de educação, ora para o que o professor – nesse dilema – faz sobre o que é exigido, usando uma modalização deôntica: “conteúdos que a gente **precisa** resgatar”. A técnica e o conhecimento específico para a realização de provas sem pensar na reflexão, fruição e promoção do letramento, a partir das práticas sociais, não pode ser visto como positiva, sendo que, uma boa nota não caracteriza um ser letrado. O professor não precisa ser uma ponte de passes, mas aquele que observa a realidade de cada aluno e, a partir de um diagnóstico, trabalhar para facilitar, motivar e incentivar a aprendizagem, através de metodologias cabíveis dentro de um bom plano de ação.

Pergunta 3 – No momento da prática literária em sala de aula, você consegue ver um avanço significativo no aluno, de que forma? Esse possível avanço contribuiu para fazer reinar o senso crítico do aluno?

Para esse questionamento, a professora Léia, responde da seguinte forma:

Bem, a princípio a gente encontra uma certa resistência quando a gente leva o texto para o aluno ler, quando ele se depara com o texto ele tem uma resistência, mas aí a partir do momento quando a gente passa a conversar e mostrar a importância que tem a leitura do texto literário não só para o fim didático, mas pra própria vida deles eles vão conseguindo assimilar de uma forma diferente. (Professora Léia, grifo nosso).

Com o termo “a gente” Léia envolve, dentro desse contexto de fala, as vozes de outros professores, que vivenciam as mesmas situações apontadas por ela, em que os professores são colocados como incentivadores para a leitura dos textos literários. Não cita o avanço dos alunos, mas deixa claro a “resistência” para a leitura. A professora fala da descoberta do que é literatura para os alunos, que acontece numa “conversa” e segundo ela, “eles” vão assimilando a importância da literatura, passando a responsabilidade da ação para os personagens desse processo. E a tão necessária produção de sentido, a partir da leitura literária é esquecida nessa pauta.

Na fala da professora Xayane, esse avanço é visível:

Olha, sim, dá pra ver o avanço a medida em que a gente vai fazendo, a gente vai percebendo que alguns alunos não conseguiram assimilar determinados entendimentos, é, , numa questão seguinte a gente bem parecido, eles já conseguem pegar, captar melhor, né, então a partir mesmo dos questionamentos que são feitos, todas as atividades eles são, eles fazem, primeiramente sozinhos e depois a gente faz esse, essa abordagem né, para que haja esse. o apanhado para ver o que eles entenderam, então eles sempre se mostram que há de certa forma uma evolução, mas não são com todos não. (Professora Xayane, grifo nosso).

A docente Xayane consegue ver um avanço significativo dos alunos e confirma em “a gente”, generalizando que esse avanço é percebido por outros professores também e, traz as vozes desses personagens que comumente fazem parte dessa atividade, diante da mesma metodologia adotada por ela.

A professora cita suas atividades xerocadas para identificar o avanço do aluno fazendo um julgamento de um valor de verdade dentro das mo-

dalizações lógicas, apresentado pela entrevistadora ao usar o substantivo “evolução”, mas com outra que tem valor apreciativo: “de certa forma”. E insiste em fazer com que os alunos possam “captar” esse entendimento por meio de treinamentos de questões parecidas. Deixando assim nas ações dos alunos a responsabilidade de seu trabalho. Mas o que muito se vê nessas xerox é a técnica de procurar a respostas e que muitas vezes não aguça a própria reflexão do aluno para as práticas sociais e não permite o próprio posicionamento do aluno, uma vez que são questões fechadas em um conhecimento específico. Ao finalizar sua fala, ela pontua que “não são com todos não” que acontece. Mas o que se tem feito para aqueles que não estão conseguindo essa promoção do letramento?

Pergunta 4 – Qual o seu conceito de letramento literário? Quais são as suas expectativas e principais ações pedagógicas que visam ao letramento literário?

Revelando seu conceito, Léia afirma:

Na verdade, o letramento literário é o processo de apropriação da leitura e também da escrita enquanto linguagem, mais é, quando nós trabalhamos e incentivamos o letramento literário nós não limitamos o aluno a trabalhar esse letramento literário apenas no universo escolar, certo?! Mas que ele leve essa prática pra vida dele, para o cotidiano dele, o que não pode, que eu entendo é que o letramento literário não pode se reduzir apenas ao ambiente escolar, não pode ser reduzido a prática escolar, mas tem que ir além, ultrapassar os muros da escola. As ações, a gente procura proporcionar uma ação que esteja relacionada a uma diversidade metodológica, como por exemplo, a produção de um diário de leitura que foi um trabalho que eu já executei e deu super certo, onde o aluno vai fazer a leitura de uma determinada obra literária e vai levar o seu entendimento, a sua reflexão para o diário de leitura. É uma das práticas importantes, que isso, ele vai dizer qual a impressão dele a respeito daquela leitura. (Professora Léia, grifo nosso).

A docente usa as modalizações lógicas – “na verdade” e “entendo” – para apresentar a sua concepção de letramento literário. Com a negação e intensificação da ação tematizada no seu enunciado: “não pode se reduzir apenas”, seguida das modalizações pragmáticas “tem que ir além” e “a gente procura proporcionar” ela tenta reivindicar a não redução da

literatura, enfatizando a sua ação mediadora com a voz de autora “eu já executei”, avaliando positivamente essa ação, conforme expressa através das modalizações apreciativas “deu super certo” e “práticas importantes”.

A definição de letramento defendida pela professora se aproxima da concepção dos teóricos aqui estudados, embora essa definição seja rompida na própria prática de sala de aula. O exemplo de Léia é a prova desse não entendimento sobre letramento literário, voltado para as práticas sociais, pois sua metodologia consiste em pedir para que os alunos façam uma leitura da obra literária e levar o seu entendimento e sua reflexão para um diário de leitura. De fato, a proposta é boa, mas não envolve uma partilha em sala de aula entre os próprios alunos, não existe uma discussão sobre as suas produções de sentido, levando em conta a sua realidade e as problemáticas sociais que o texto possa suscitar. Apesar disso, ela revela uma voz social já presente em seus estudos sobre letramentos, quando considera que as práticas de leitura literária “ultrapassam os muros da escola”, e não devem ser reduzidas a práticas escolares. Essa compreensão é confirmada, quando se utiliza de modalizações deônticas para demonstrar fatos que são necessários e desejáveis para a vida estudantil: “Mas que ele leve essa prática pra vida dele, para o cotidiano dele [...]”.

A docente Xayane, ao ser questionada sobre sua ideia de letramento, pontua:

Essa questão do letramento pela forma como a literatura traz da questão de entendimento, eu ainda acho assim que falta um pouco mais sabe!? Eu acho que eles tão muito, os alunos, eles leem, eles compreendem alguns conseguem interpretar bem, mas ainda falta muito dentro desse processo, eu acho que há assim uma preguiça mental ainda muito grande em relação a isso. E essa questão da pandemia ainda ficou ainda mais vigente. E essa vontade que a gente possa trabalhar melhor essa vontade que eles têm de sair somente do mundinho deles e ir além, ter mais essa questão de eles ter a opinião crítica, hoje em dia tá tudo muito pronto, eles estão muito acomodados em relação a isso. Acredito que leituras, o entendimento, a escrita, a conversa, tudo isso faz parte. (Professora Xayane, grifo nosso).

A professora Xayane traz um conceito que foge muito do que vem a ser o letramento literário, segundo os teóricos apresentados nessa pesquisa. Ela cita “da questão do entendimento” como se o letramento fosse ape-

nas a capacidade que o aluno tem de entender o que o texto diz. Faz um julgamento apreciativo para justificar as ações que não são correspondidas pelos alunos: “uma preguiça mental” e diz que com a chegada da pandemia agravou o quadro. Dentro das modalizações lógicas, podemos entender a postura da professora perante sua avaliação, a partir do seu ponto de vista e de suas condições de verdade. O uso constante de “essa questão” revela uma voz social a quem ela transfere a concepção de letramento, como algo ainda não consolidado nas suas práticas. Continua argumentando com modalizações apreciativas “eles estão muito acomodados” e “hoje em dia tá tudo muito pronto”. E finaliza com uma modalização pragmática “acredito” confirmando a sua não compreensão exata do que seja o processo de letramento.

Como pudemos analisar, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a escola e o professor possam

CONSIDERAÇÕES FINAIS - ANALISANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Essa pesquisa buscou analisar o ensino de literatura no ambiente escolar investigado, para relacionar seus resultados às concepções passadas que pautavam um ensino sem motivação e engajamento literário nesse mesmo ambiente, mas principalmente, para investigar possíveis mudanças com base nos estudos sobre letramento literário, e nas orientações da BNCC que, apesar de somente ser homologada em 2018, esses estudos e discussões já estavam presentes na academia e deveriam ser objeto de reflexão numa formação continuada promovida pelas secretarias de educação.

Para a produção de dados, houve a participação de professores, colaboradores da pesquisa, que permitiram uma investigação, a partir das entrevistas realizadas na própria escola. Para trilhar um caminho preciso, os objetivos base foram: examinar se o professor trabalha o texto literário voltado para as práticas sociais de leitura e de escrita que proporcionem o envolvimento sociocultural do aluno; refletir sobre as expectativas e principais ações pedagógicas pertinentes aos professores de literatura do ensino médio na escola investigada; entrevistar professoras e analisar o corpus produzido.

As análises reforçaram que os professores aqui investigados desempenham suas funções, mas ainda sendo pontes de passes técnicos e funcionais com objetivos distantes do que vem a ser o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário, a partir das práticas sociais aqui defendido.

A limitação dos recursos utilizados pelos professores reforça o uso de fragmentos de obras literárias, reduzindo-as a uma literatura impressa e presa a um conjunto de metodologias pré-determinadas pelas secretarias de educação, disponibilizada em folhas A4. Consideramos que os professores devem ter autonomia em sua sala de aula, para atender às necessidades de seus alunos, a partir do reconhecimento de suas histórias de leituras; e não, servir apenas de ponte de passes metodológicos.

Diante da constatação de que o material utilizado é apenas o livro didático, devemos refletir sobre as diversas formas de se promover práticas leitoras, como por exemplo, o uso de ferramentas digitais que estejam ao alcance dos alunos; o incentivo a visitas coletivas à biblioteca digital ou física, em busca de gêneros diversificados; além das obras canônicas que possam proporcionar ao aluno um diálogo com as diversas culturas e formas de arte, garantindo-lhe o direito de ser protagonista de suas leituras e de seu posicionamento crítico diante de si e do mundo, a partir da sua produção de sentidos do texto lido.

Portanto, uma caminhada foi feita, a partir das investigações aqui apresentadas, mas essa caminhada precisa continuar em prol de melhorias e de direcionamentos para as futuras pesquisas que poderão contribuir para uma reflexão sobre o ensino de literatura no ensino médio, a partir de planos de ação cujos objetivos devem ser pautados na formação de cidadãos críticos, criativos e protagonistas perante os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2021

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem textos e discurso: por um**

interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. Trad. De Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico) p.81-90.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DANTAS, F. M. F. **Literatura no ensino médio**: a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana. 2020. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino-Aprendizagem) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18212>. Acesso em: 2 jun. 2021

REBOUÇAS, N; MENEZES, D. de A. **Impressões sobre o ensino de literatura**: uma pesquisa de estágio. Santa Cruz do Sul: Signo, 2012. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 22 maio 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZAPONE, M. H. Y et al. **Práticas de letramento literário**: O papel da escola na formação do leitor. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 3012, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=zapone+2012+praticas+de+letramento+literario&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3DzLB2xYs2SMg Acesso em: 13 de nov.2021.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Literatura em Foco).

REFLEXÕES SOBRE TUTORIAIS DE YOUTUBE NA PRODUÇÃO DE TCC: UMA ALTERNATIVA AOS MANUAIS DE METODOLOGIA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DA ESCRITA ACADÊMICA?

Antonio Artur Silva Cantuário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre gêneros não são novos, no entanto, nos dias atuais esse campo de estudo tem crescido e cedido lugar a diálogos fecundos no sentido de romper com uma concepção tradicional de que gêneros são formas de classificar textos. Tal perspectiva é substituída pela ideia de que mais que formas de classificar, os gêneros ajudam a organizar práticas de linguagens através de ações recorrentes que se desdobram em outra forma de texto, o gênero.

Surgem também com as inquietações dos estudos sociorretóricos de gêneros, questões relacionadas a como os gêneros são aprendidos pelos seus usuários e como os aspectos sociais e culturais se articulam para tornar um gênero o que ele é em termos de composição. Eis outra abordagem dentro dessas pesquisas que pode de algum modo apontar esclarecimentos sobre as práticas de apreensão de um gênero. Isso quer dizer que há valores e crenças articulados por membros experientes de uma comunidade, e que estes materializam aos iniciantes essas convenções.

Neste estudo, defende-se que um importante instrumento de comunicação entre aqueles que dominam um gênero e os que ainda estão o conhecendo são os metagêneros. Os tutoriais são representativos na abor-

dagem de ensinar as pessoas a agir e fazer diversas coisas e há aqueles que ajudam a produzir, inclusive, outro gênero.

Em plataformas como o youtube é cada vez mais comum encontrarmos tutorialistas ensinando a redigir uma monografia, um artigo ou até mesmo resenhas, etc. Esse evento ativa o olhar dos analistas de gêneros para compreender como essa prática tem acontecido e que conhecimentos de gêneros estão sendo veiculados, bem como sua natureza.

Doravante a isso, há ainda os manuais de metodologia científica, tão tradicionais no meio acadêmico. No entanto, é comum perceber que as pessoas recorrem a esse instrumento como tentativa de sanar dúvidas. Os tutoriais, neste caso, assemelham-se aos manuais, contudo pouco se sabe sobre como a abordagem do ensino e do conteúdo é mobilizada por eles. Nesse sentido, este estudo tenciona refletir sobre o caráter didático dos tutoriais de youtube em relação aos manuais de metodologia científica, bem como as orientações nele trazidas sobre a seção de Introdução.

É importante ampliar e discutir as abordagens em torno da ideia de metagêneros, sobretudo, no tocante aos manuais e tutoriais de como ensinar a produzir um gênero. Além de poucas pesquisas nesse âmbito de pesquisa, como as de Nunes (2017) e Nunes; Silveira (2018), há também a necessidade de estender o conhecimento dos metagêneros em âmbito acadêmico, já que os graduandos, por exemplo, em muito modelizam para si concepções e formas de gêneros baseados nos membros mais experientes. E quando têm dúvidas, recorrem a materiais de apoio, dentre eles os manuais e tutoriais de youtube.

Assim, o objetivo desta pesquisa emerge da curiosidade sobre o que dizem os manuais e suas variações, do avanço dos tutoriais como “tentativa prática e rápida” de ajudar/orientar pessoas, neste caso, como produzir um TCC; a relação entre manuais e tutoriais no que toca à sua abordagem didática. E o esclarecimento acerca do que de fato pretendem os tutoriais, o que fazem na prática e como isso pode ou não contribuir, academicamente para a formação do graduando enquanto pesquisador.

Fundamentam-se essas reflexões em categorias de análise às concepções de gênero, em Miller (2009), Bazerman (2006), Bakhtin (2011) e Swales (2009); Giltrow (2002), Nunes (2017) e Nunes; Silveira (2018) sobre metagêneros; e reflexões sobre o TCC e a abordagem didática em Pereira (2016).

A base metodológica é de cunho qualitativo, descritivo e interpretativo, uma vez que os dados serão interpretados e não quantificados; os critérios para escolha do corpus consistem na vasta recorrência de acessos e grande número de seguidores dos tutoriais “TCC sem drama” e “Como fazer um TCC prático” no *youtube*, e a seção de introdução porque é uma seção na qual os alunos encontram dificuldades no ato da escrita, não sabendo no mais das vezes como iniciá-la. Além disso, escolheram-se os manuais em relação aos tutoriais por suas aproximações quanto ao propósito: ensinar a produzir um gênero.

A organização do trabalho está segmentada da seguinte maneira: primeiro, as discussões teóricas que amparam as discussões desta pesquisa, em seguida, as análises e, por último, algumas reflexões finais sobre o corpus analisados e as referências.

OS GÊNEROS NA ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA

As reflexões sobre a linguagem e sua complexidade remontam à antiguidade clássica, sobretudo, à filosófica grega, tornando-se objeto de investigação de outros campos de estudos como a antropologia, a sociologia e a linguística e desta, seus desdobramentos. Nos estudos de gêneros textuais/discursivos, por exemplo, as discussões sobre a linguagem no universo social se destacam nos estudos de Bakhtin (2011). O referido teórico defende a ideia de que toda sociedade elabora tipos de enunciados que são usados em situações típicas para atingir determinados objetivos sociocomunicativos e, por isso, organizados em uma forma relativamente estabilizada.

As práticas sociais favorecem, nesse sentido, o compartilhamento e processamento de informações pelos indivíduos, permitindo com que interajam uns com os outros e construam estratégias de sistematização de determinadas situações de comunicação, que em grande recorrência, convenciona-se como práticas sociais materializadas em gêneros diversos, os quais Bakhtin (2011) nomeia de gêneros do discurso.

A partir de pressupostos da sociorretórica, Bazerman (2006, p.31) corrobora o teórico supracitado, ao considerar que os gêneros [...] emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar

significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2006, p.31). Desse modo, essa noção perpassa tanto os aspectos de linguagem como as perspectivas da compreensão sobre como os indivíduos se engajam para convencionar determinados gêneros em situações e propósitos específicos de interlocução.

Miller (2009) afirma que é por meio da tipificação que surgem as analogias e os traços familiares de identificação de um tipo/forma, a partir de como essas tipificações são interpretadas em contexto de usos. Assim, é a tipificação da ação social que mobiliza o aparecimento de um gênero. Assume-se nesse presente artigo a concepção de gênero que embasa uma concepção em diálogo com as perspectivas anteriormente expostas, isto é, de que os gêneros são formas de ações sociais tipificadas nas quais determinados enunciados, por similaridades e recorrências, são interpretados e organizados de modo semelhante por um grupo, fazendo emergir dessa relação convenções ora estáveis, ou seja, os gêneros.

Na comunidade acadêmica, por exemplo, é comum que alguns gêneros apareçam com mais recorrência em relação a outros. É adequado observar também que esses mesmos gêneros são mobilizados de forma diferentes pelas pessoas que participam dessa comunidade para atingir determinados propósitos comunicativos.

Isso, por vezes, pode ser evidenciado em práticas de publicação de artigos científicos, que apesar de sua estrutura retórica ora estável, distinguem-se quanto a sua concepção e produção em culturas disciplinares diferentes (ALVES FILHO, 2018; BEZERRA, 2009).

Portanto, os gêneros são mais que formas estanques e jeitos sistemáticos de organizar uma comunicação, mas constituem-se como artefatos socioculturais disponíveis em uma comunidade para que sejam utilizados pelos membros, com vistas a atingir propósitos comunicativos. Além disso, essa compreensão reafirma o fato de que gêneros estão sempre em processo de surgimento, de evolução e alguns, em desaparecimento, seguindo o curso das mudanças sociais.

Os Metagêneros

O termo metagênero é para Giltrow (2002) um gênero que auxilia a moldar outros gêneros, estabilizando-os em contextos específicos

e executando a metalinguagem pelo próprio gênero. Há poucos estudos que se concentram na análise dos metagêneros, em virtude das tradições de pesquisa sobre como os gêneros se constituem sociorretoricamente, e menos sobre o caráter metagenérico dos gêneros, ou seja, explicar o gênero pelo gênero.

No Brasil, duas pesquisas empreendem reflexões sobre os metagêneros, como Nunes (2017) e Nunes; Silveira (2018) que analisam o memorando, considerando-o a partir dos metagêneros que regulam sua composição no contexto em que é utilizado. Esses autores afirmam que os metagêneros ajudam aos indivíduos o “falar da comunidade”, em forma de regulamentos escritos, muito embora se materialize na modalidade oral. Isso quer dizer que o metagênero facilita o aprendizado do sujeito na familiarização com uma determinada comunidade. Outra característica que o define seria sua característica metalinguística e injuntiva, a partir das normatizações previstas neles, conforme afirmam os autores anteriormente citados.

Defende-se neste trabalho, pelo menos na comunidade acadêmica, a princípio, que os metagêneros não somente servem como reguladores e normatizadores na produção um determinado gênero, mas agem de modo mais complexo, ligando os membros da comunidade a sistemas e conjuntos de gêneros. Isso quer dizer que, por exemplo, ao tomar um tutorial como sendo um metagênero, sua natureza genérica atua no intermédio de conhecimento pelos indivíduos sobre como atuar a partir de um conjunto de gêneros, com vistas a se situar numa comunidade discursiva. O sujeito usa o metagênero para se identificar e aprender a conhecer um sistema de gêneros, atuando ativamente com ele, e é influenciado ainda pela própria comunidade.

Os manuais de metodologia científica apresentam-se como metagêneros que veiculam normas técnicas e textuais da produção de gêneros acadêmicos, sendo, por vezes, categorizados por áreas específicas como manuais de metodologia na área de saúde e administração. Sua força injuntiva move os sujeitos a reproduzirem regras que ajudem na produção do gênero, como também cumprir um propósito específico dentro uma atividade acadêmica.

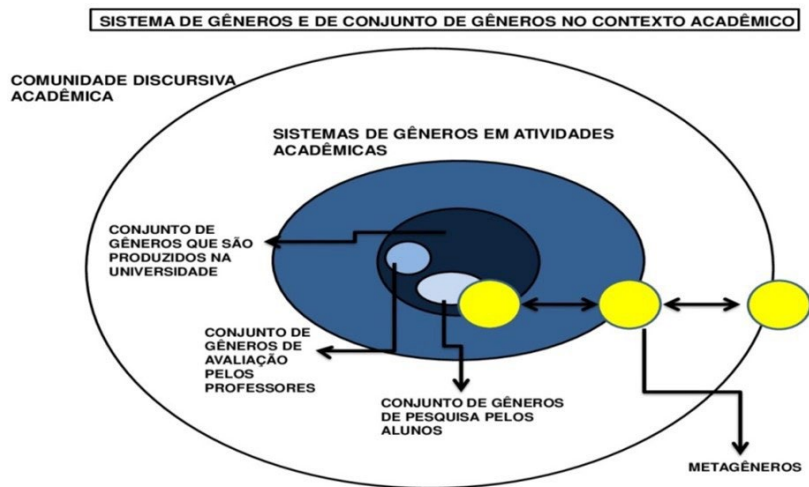
O contato com o gênero resenha, por exemplo, permite com que os indivíduos vão se apropriando dela e entrando em contato com outros

gêneros, como o artigo científico, assim, ampliando a cadeia genérica, e o manual, que noutro tempo serviu à produção da resenha, agora, atua no ensinar a produzir o artigo.

Veja-se que o movimento não é unilateral, mas um processo de ida e volta ao metagênero, já que os manuais tendem a ensinar mais de um gênero, e no retorno a eles é que há a ampliação da prática do sujeito na produção dele. O conhecimento não está completamente no metagênero, mas no processo que se constrói na relação entre um sujeito e os outros membros mais experientes da comunidade que exploram os gêneros e os metagêneros para os membros iniciantes.

O quadro esquemático abaixo ilustra o que se entende nessa pesquisa como o metagênero na rede complexa do sistema de atividades com sistemas e conjuntos de gêneros.

Figura 1: Os sistemas e conjunto de gêneros e os metagêneros na comunidade acadêmica.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

O esquema mostra a relação que é estabelecida dentro de uma comunidade discursiva, defendendo-se que os metagêneros (em amarelo), por essa ótica, ligam sistemas de atividades a sistemas de gêneros, que organizam seus conjuntos de gêneros e estes se inter-relacionam. Isso mostra que a natureza dos metagêneros, ainda não muito bem definida, sugere uma complexidade a ser explorada.

Isso implica dizer que os metagêneros, conforme identificou Giltrow (2002), têm a função de orientar os membros de uma comunidade, mas acrescenta-se a isso a função de manter uma comunidade discursiva, até certos pontos, homogênea. Tal homogeneidade é compreendida em face dos aspectos que identificam, de alguma forma, a comunidade, como certos gêneros, propósitos e ações retóricas.

Logo, os conhecimentos que regulam como deve ser a escrita de uma monografia ou de um artigo, por exemplo, são frutos de saberes e valores epistemológicos de uma comunidade acadêmica e podem ser reunidos em metagêneros diversos, como regulamentos, editais, tutoriais e manuais.

OS TUTORIAIS E O MANUAL DE METODOLOGIA: A SEÇÃO DE INTRODUÇÃO

O tutorial e manual de metodologia científica neste trabalho são abordados como sendo metagêneros que transitam entre o conjunto de gêneros acessados pelos graduandos, sobretudo, quando precisam produzir gêneros acadêmicos. Para esse recorte, esses metagêneros em análise serão estudados apenas no que concerne à seção de Introdução. E, para conferir, na íntegra, todo o conteúdo disposto no material, segue o acesso através dos seguintes links: **tutorial 1** <disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHFyaNMFxGtRCA-pU2zG3Jg> > e **tutorial 2** < disponível em: <https://www.youtube.com/user/DireitoCooperativo/videos> >.

Veja-se no quadro 1 o que dizem os tutoriais 1 e 2, e o manual de metodologia sobre a caracterização de Trabalho de Conclusão de Curso.

Quadro 1: Trecho dos Tutoriais 1 e 2, e do Manual de Metodologia sobre o TCC

“As instituições escolhem o tipo de TCC que irão aplicar [...] trata de uma questão específica [...] trabalho para submeter à aprovação. Monografia é um tipo de TCC, o artigo científico, relatório de pesquisa (TUTORIAL1).

Etapa de obtenção de curso de nível superior [...] objetivo de garantir que os profissionais do nível superior saibam produzir conhecimento de caráter científico. Cada instituição pode definir os tipos e modos de fazer [...] tipo de TCC (projeto, produto), monografias, dissertação e tese são mais cobrados, segue uma avaliação oral para verificar o domínio do trabalho [...] texto de autoria própria. Tem uma estrutura específica pré-textuais, textuais e pós-textuais, formatação definida pela ABNT para padronizar os TCC, mesma forma e aparência. (TUTORIAL 2)”.

Estudo sobre tema específico, particular e que tenha valor representativo, obedecendo ao rigor metodológico e, dependendo dos fins para o qual se destina, tem aprofundamento. (MANUAL DE METODOLOGIA CIENTÍFICA)

Fonte: Cantuário (2018).

Os relatos dos dois tutoriais comungam a ideia de que o trabalho de conclusão de curso tem uma finalidade avaliativa, não saltando à interpretação a função epistêmica desse trabalho. Ao que parece interpretar, há uma subdivisão do TCC, ou seja, essa sigla comporta apenas uma nomenclatura geral para abranger diversos gêneros como a monografia, o artigo, relatório de pesquisa, etc. No tutorial 2, é mais evidente a ideia de normatização, ao citar a ABNT.

O manual de metodologia ressalta o caráter técnico e metodológico do trabalho, aludindo à ideia de que os TCC têm alguns propósitos e dependendo deles é que há ou não o aprofundamento de uma pesquisa. Percebe-se que predomina uma visão típica de manuais em apresentar definições muito objetivas, pelo rigor estritamente formal.

A seguir, no quadro 2, os tutoriais 1 e 2 apresentam a seção de Introdução da seguinte maneira:

Quadro 2: Trecho dos Tutoriais 1 e 2 sobre a seção de Introdução

“A sua introdução é onde você vai mostrar do que se trata o trabalho e qual é sua intenção e aí algumas pessoas cometem um erro muito grave que é o seguinte: digamos que eu queria falar sobre marketing de relacionamento ou, sei lá, eu quero falar sobre medicina preventiva ou eu quero falar sobre fissão nuclear, fusão nuclear, fissão nuclear, enfim a qualquer tema essa lógica vai tá. Não adianta eu jogar o meu tema no meu TCC, “ah o meu TCC é sobre marketing”, legal daí o meu problema então meus objetivos é sobre isso que eu falar”. Vai lá com o desenvolvimento, não é assim que funciona o seu problema, a sua questão de pesquisa. Os seus objetivos eles não caem deparaquedas no seu trabalho, o seu tema não brota por combustão instantânea.”. (TUTORIAL 1)

“De início, você precisa saber que sua introdução não pode ficar sem nenhuma dessas nove informações, justificativa, apresentação do tema, problema, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, prévia dos capítulos, hipótese e prévia da conclusão. Esses elementos são fundamentais para garantir que sua introdução tenha efetivamente começo meio e fim, demonstrando com clareza o escopo da pesquisa para que o leitor invista tempo e atenção para redigir uma introdução e comece o seu trabalho por ela, pois seu conteúdo vai direcionar as ações seguintes. A introdução deve ser redigida em terceira pessoa com os verbos, o tempo passado, pois quando alguém for ler o texto, o trabalho já estará pronto, essa parte do TCC deve consumir no máximo duas ou três páginas. Vamos então conhecer e exemplificar os elementos da introdução.”. (TUTORIAL 2)

Fonte: Cantuário (2018).

Os tutoriais apresentam uma linguagem mais didática, no sentido de expor a ideia com mais fluidez (PEREIRA, 2016) e apresentando a exemplificação, sobretudo, de maneira descontraída, através da fala. Não se percebe uma relação de interlocução do elaborador do tutorial com um público proficiente no campo do fazer científico; o diálogo parece acontecer em linha vertical: o elaborador, que depreende o conhecimento, ensina àquele que é iniciante.

Além disso, ao apresentarem de modo injuntivo essa seção, parecem corroborar com a ideia de que a introdução, recorrente em vários gêneros acadêmicos, tem uma forma comum a todas as áreas e a todos os gêneros que a contém. Em comum, os dois tutoriais prescrevem como sendo requisitos de uma introdução: tema, problema, objetivos, justificativa. Levantamento de hipótese, por exemplo, não comparece na abordagem do tutorial 1, mas é citada no 2.

Outro aspecto a ser observado é o destaque dado à introdução no tutorial 1, focando o tema e os seus objetivos aliados à relevância do trabalho, e o tutorial 2, enfatizando que há 9 elementos constituintes dessa seção. Isso parece supor que a introdução, no que é entendida comumente pelos dois tutoriais deve deixar clara sua motivação e o objetivo claro da proposta em relação ao tema escolhido.

A abordagem do conteúdo é, nesse sentido, feita a considerar que o leitor/ouvinte do canal pouco sabe sobre como produzir a seção e eis então a necessidade de veicular uma informação de modo conciso e rápido, sobretudo, porque essa é uma característica dos tutoriais em geral: ensinar um conteúdo de modo prático e rápido.

No manual de metodologia (quadro 3), menciona-se o seguinte:

Quadro 3: Trecho do Manual de Metodologia Científica sobre o TCC

“A monografia corresponde a dois objetivos distintos: um externo (obter título) e outro interno (inquietação pessoal do pesquisador). Tem a mesma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; Introdução: formulação clara do tema de investigação – é a apresentação sintética da questão, sua justificativa, objeto e objetivos, importância da metodologia utilizada e rápida referência a trabalhos anteriores realizados sobre o mesmo assunto”. (MANUAL DE METODOLOGIA)

Fonte: Cantuário (2018).

No que se pode afirmar, o manual estabelece uma distinção entre a monografia, considerando que ela tem duas peculiaridades quanto a sua motivação, o interesse de pesquisa e a consequência disso, obter títulos. Depois afirma que a introdução é uma seção na qual deve contar um tema delimitado, no percurso sintético de apresentação da pesquisa, abordando também a descrição metodológica e de pesquisas prévias. Ao tratar de uma apresentação sintética, o manual não orienta como isso deve ser feito, apontando apenas os constituintes dessa parte: tema, problema, objetivo, justificativa, pesquisa prévia e metodologia.

E, comparando-se a abordagem de apresentação da seção de introdução entre os tutoriais 1 e 2, e o manual de metodologia, percebe-se entre eles relações de aproximações, como o conteúdo e a compreensão sobre a funcionalidade dessa seção e, ainda, a ampliação da discussão sobre a “introdução” em diferentes gêneros, o que torna a compreensão desfocada de um propósito específico do gênero, já que cada gênero tem suas formas

prototípicas a partir de situações retóricas peculiares.

Quanto às diferenças, a própria natureza do ambiente onde circulam os tutoriais e dos manuais influenciem, por exemplo, numa abordagem mais descontraída e didática dos tutoriais. Além disso, a disposição e transmissão do conteúdo, enquanto o manual parece engessar as informações e tornar a leitura mais técnica, na qual parece prevê um leitor que já tenha alguma prática em contexto de pesquisa, que apresenta poucos exemplos e aproximações com a realidade prática da escrita cientificamente situada.

Assim, percebe-se que os tutoriais buscam formas de tratar o mesmo conteúdo constante nos manuais, adequando os conteúdos em abordagens mais concisa e interativa com o leitor, aproximando-se dele na medida em que transmuta essas informações de um metagênero mais aceito academicamente e considerado com maior valor de confiabilidade para um suporte mais dinâmico e de acesso mais prático. Isso leva a interpretar que tutorial e manual muito mais que influenciadores sobre uma comunidade são influenciados pela comunidade

É pertinente ressaltar que ambos na categoria de metagêneros se comportam de jeitos diferentes a partir de propósitos similares, neste caso, ensinar como produzir a seção de introdução de TCC.

Logo, pode-se afirmar que em termos de didatização os tutoriais passam à frente, fazendo com que os seguidores optem por eles em situação de como buscar estruturar a referida seção, em termos meramente estruturais. E reafirma-se que os manuais de metodologia estabelecem a já conhecida tradição acadêmica do rigor e da formalidade, também predominando o aspecto estrutural no ensino da seção de introdução. No plano do conteúdo, veja-se que não há inovação nem ampliação do conhecimento nos tutoriais. O que é dito por eles é o que consta no manual, de modo mais geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse artigo era Refletir sobre o caráter didático dos tutoriais de youtube em relação aos manuais de metodologia científica, bem como as orientações nele trazidas sobre a seção de Introdução. E, a partir dessa inquietação, algumas considerações como o fato de que Os tutoriais

e o manual entendem uma estruturação retórica comum à introdução.

Em termos comparativos, os tutoriais parecem seguir o percurso tradicional de estruturação da seção de introdução, assim como o manual. No entanto, aqueles abordam exemplificações e direcionamentos de convencimento do leitor a partir do que consideram mais importante na introdução, deixando o conteúdo mais didático; os tutoriais tendem a legitimar a confiança da informação ao público, tentando uma proximidade com os manuais.

A abordagem da introdução é mais direta nos tutoriais, enquanto no manual há uma segmentação direta sem exemplos precisos e detalhes de conceituação. O tutorial 1 concebe a introdução como uma janela de visita ao trabalho; o tutorial 2 entende que essa seção serve para mostrar o escopo da pesquisa, e o manual ressalta a temática clara e uma visão mais concisa, sem descrições mais longas.

A introdução, ao que parece, ainda é tida como uma seção cuja estrutura escolar ainda se mantém presente, numa relação entre sua terminologia e seu propósito comunicativo, sendo vista não exatamente em relação ao TCC, mas quanto aos trabalhos acadêmicos em geral que apresentam essa seção.

E os manuais de metodologia seguem uma abordagem tradicional também no que concerne à seção de introdução. A organização e disposição das informações nesse metagênero permite afirmar que ele ainda segue um padrão tradicional de informações que preveem um leitor que já tem conhecimentos prévios e práticas de escrita na academia, o que permite gerar outro problema a ser respondido em estudos posteriores: Na pesquisa científica e no fazer ciência, de modo geral, o aspecto didático é necessário, priorizado, ou a dificuldade e obscuridade são um valor da ciência?

À guisa de qualquer conclusão rígida e inflexível, considera-se, no que pode observar até o momento, que os tutoriais apresentam uma abordagem de mais fácil acesso ao conteúdo e à linguagem, mesmo que com informações superficiais e sem tantos aprofundamentos. Por isso, a empreitada analítica aqui disposta situa-se no ponto de continuidade em relação ao que já foi produzido na área, bem como à ampliação dessas reflexões.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GILTROW, J. Meta-genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Org). **The rhetoric and ideology of genre**: strategies for stability and change. Cresskill: Hampton, 2002, p. 187-205.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009.

NUNES, Valfrido da Silva. **Análise de gênero no mundo do trabalho**: os usos do memorando nas práticas dos profissionais do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Recife nos séculos XX e XXI. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, 2017.

NUNES, Valfrido da Silva; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **O papel dos Metagêneros na construção do Gênero**: um fator de estabilidade genérica?. Calidoscópio, Vol. 16, n. 2, p. 303-314, maio/agosto, 2018.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio Cesar; SOCORRO, Cláudia Tavares de Sousa. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Vídeos

INTRODUÇÃO DE TCC: Aprenda coo fazer uma introdução de TCC passo a passo. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/DireitoCooperativo/videos>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

O QUE ESCREVER NA INTRODUÇÃO DO SEU TCC. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCHFyaNMFxG-tRCA-pU2zG3Jg>>. Acesso em: 01 nov. 2018

A MATERIALIDADE SIGNIFICANTE RACISTA NO DISCURSO LITERÁRIO A *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*, DE ANA MARIA MACHADO

José Magno de Sousa Vieira

Juliana Rodrigues de Sousa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste trabalho é analisar, pelas marcas linguístico-discursivas, implícitos que enveredam para a materialidade discursiva propagadora do racismo no discurso literário *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Como pressupostos teóricos, a presente pesquisa sustenta sua análise dentre outros, nos seguintes teóricos: Achard (1999) no que se refere à noção de memória; Orlandi (2015, 2017) no tocante aos principais procedimentos para análise e interpretações discursivas; Pêcheux (1990, 1995) nas reflexões sobre o acontecimento discursivo e a estrutura da língua e Vieira (2017) quanto aos aspectos relacionados as marcas discursivas e o sujeito no tipo discursivo discurso literário.

Em tais termos, o trabalho faz uma análise do discurso literário: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Os eventuais conceitos utilizados na vigente pesquisa, referem-se ao discurso, língua, ideologia, textualidade, discursividade, interdiscurso e memória que contribuem para a construção de sentidos a partir do que está materializado no discurso literário, considerando as marcas discursivas racistas proferidas pelo sujeito.

O objetivo da pesquisa é compreender como se constroem os sentidos de racismo na materialidade significativa, identificar o discurso racista na materialidade implícita¹ de determinados enunciados. Nesse cenário, busca-se desenvolver essa relação entre os enunciados e a forma sujeito racista.

Para a análise selecionamos 7 (sete) sequências discursivas (doravante SDs) do *corpus*, às quais foram analisadas com base nos postulados já mencionados, a fim de ancorar a discussão através das formações discursivas demarcadas ideológica e linguisticamente da tópica racista no lugar de enunciação discurso literário *Menina bonita do laço de fita*.

Daremos a ler nas análises do *corpus* os principais conceitos utilizados, como meio para explicitar por meio de nosso gesto de leitura e interpretação aquilo que se propaga no discurso literário.

O CONCEITO DE DISCURSO COM O QUAL SE LIDA NESTA PESQUISA

Antes de adentrarmos nas discussões sobre o que é a Análise de Discurso, devemos, primeiramente, fazer uma breve introdução pelo que se entende sobre o tema abordado. Existem diversas formas de estudar a linguagem, para o estudo da língua como sistema de regras formais ou como normas, respectivamente em Linguística e Gramática Normativa. A gramática e a língua contêm significados diferentes, diante disso, percebe-se que a gramática e a maneira que se estuda a língua estão sempre em constantes mudanças. É devido a essas muitas maneiras de significado, que os estudiosos começaram a se interessar pela Análise de Discurso.

Orlandi (2015, p.15) levanta uma questão muito plausível, “A análise do discurso, como seu nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem”. Ou seja, Análise de Discurso busca entender diversos tipos de discursos, e como foco de estudo observa-se o homem falando.

Então, pelo que se compreende até aqui, para a Análise de Discurso, a linguagem é a mediadora entre o homem e sua realidade sendo ela na-

1. A discussão sobre as noções de implícitos e explícitos toma como referencial teórico os postulados de Michel Pêcheux (1995). Especificamente, tratamos estes conceitos, nesta pesquisa, a partir do deslocamento que o autor faz ao discorrer sobre os pré-construídos.

tural e social. Verificou-se, então, que o trabalho do discurso está nessa mediação sobre a produção da existência humana. Este fato é justificado pelo viés de Orlandi (2015, p.15-16)

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma da sociedade. (Orlandi, 2015, p.15-16).

Desse modo, o analista do discurso considera questões relacionadas às circunstâncias da linguagem, analisando essa relação entre os sujeitos que falam e a língua, de acordo com as situações. Tendo em vista essa finalidade, a Análise de Discurso articula com os conhecimentos do campo das Ciências Sociais e atribuições da Linguística, objetivando maior conhecimento na prática das ciências sociais e também dos estudos linguísticos.

Logo mais, Orlandi (2015) comenta sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como essa se manifesta na língua. É válido supor essa relação entre língua, discurso e ideologia, pois assim é possível observar a necessidade destas relações, como também a relação entre sujeito e discurso, contudo, fazendo sentido para a língua.

Da Língua e Ideologia: pressupostos teóricos

Pêcheux (1995, p. 91), discorre sobre o fato de que o sistema da língua é o mesmo para todos, tanto para um materialista até aquele que não dispõe de um conhecimento dado.

[...] O sistema de língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para aquele que dispõe de um conhecimento e para aquele que não dispõe desse conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...] (Pêcheux, 1995, p. 91).

Portanto, o autor deixa evidente a diversidade existente entre os discursos, e em como os sentidos significam na materialidade linguística,

porque a história movimenta-os de acordo com a memória discursiva. É por isso que há essa interpretação de que a língua é a mesma tanto para o que crê na transparência quanto para o que crê na opacidade, porque ambos partem da forma material, da matéria(lidade) significante, letra por letra, frase por frase, oração por oração.

Mas os sentidos se deslocam na posição que o sujeito ocupa para fazer uso das palavras, ou seja, daquilo que é igual para todos e que pode significar diferente a depender da posição do sujeito que as profere e dos que dizem. Logo, podemos classificar a língua como universal, pois, mesmo sem ser um especialista da língua ou de qualquer área do conhecimento a língua é igual para todos. Assim, a língua também demonstra suas variações de acordo com o social e o natural.

Como estamos discorrendo aqui sobre discurso, não podemos concluir a partir dessas particularidades da língua, entendendo que ele tratará de uma forma-sujeito materializada, dependendo da sua formação ideológica que por meio dele se marca uma posição do sujeito. Então, de acordo com o que foi explanado sobre a diversidade da língua, para os processos discursivos, ela é sua base comum a partir de análises diferenciadas. Com relação a interpretação de Vieira (2017), a língua permite uma variedade de possibilidades.

[...]Parece ser a língua um campo de batalha no qual o usuário alia-se aos recursos que sejam necessários para proceder a uma progressão que permita ampliar por meio de argumentos a construção do sentido emanado por meio do que foi materializado textualmente. (Vieira, 2017, p. 123).

Além das transformações ou variações que ela permeia, através da multiplicidade da língua há recursos que caminham para a construção de sentidos e argumentos através de sua materialidade, utilizando-se de meios para a exploração de sentidos como a interpretação textual. A partir dela, consegue-se explorar o explícito como também o que está implícito no discurso, além de provocar discussões através da interpretação.

Enunciação/Textualidade e Discursividade: um modo de se dá a ler a materialidade significante

Podemos compreender que é a partir da função enunciativa que uma

frase se torna compreendida, devido a necessidade de transmissão e referente, ou seja, a existência daquele que transmite algo, eu e tu². Para que seja possível o ato de enunciar, a presença do sujeito é totalmente necessária, e é a partir dessa relação entre ato e processo enunciativo que há transformações da língua em discurso e entre formas e sentidos.

Deste modo, o que difere um do outro é a formação de uma discursividade no uso da língua, por meio da qual se dá a ler um sentido na relação com outros sentidos. Ou seja, o sujeito-enunciador tem muita importância no enunciado, pois é ele que abre o leque de interpretações de acordo com sua realidade, experiências para que possa haver um entendimento individual através do uso da linguagem.

A partir de um ou vários enunciados com possíveis relações entre si que podem remeter ao mesmo fato, podemos perceber que não constroem as mesmas significações. Assim, esse confronto entre os acontecimentos de um enunciado ocorre através dos acontecimentos expressos a partir das interpretações e descrições dos enunciados analisados. Dessa maneira, o texto é uma peça bastante relevante para a linguagem em sua unidade significativa. Ele é a primeira unidade e para ser completo é preciso ter sua textualidade. Essa é resultado da sua relação com o texto e com a exterioridade.

Contudo, de acordo com essa relação e compreensão do que é texto, que podemos estabelecer relação com outros meios como o interdiscurso, o sentido ou sujeitos. Para Orlandi (2007, p. 52), a textualidade é “função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Mas, embora as inversões que ele propõe (o texto precede as sentenças; o sentido precede o dizer, etc.)” Para uma palavra significar é necessário intervir a partir de sua textualidade, porque os sentidos ou interpretações derivam de um discurso, de uma significação.

Orlandi (2015, p. 68), comenta sobre a historicidade do texto e sua materialidade. Ela aborda que “Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade”. Diante deste trecho, pondera-se que a historicidade é o trabalho dos sentidos no texto. Também se entende que o discurso trabalha com aquilo que é menos óbvio, podemos dizer que não

2. Uma discussão mais acurada a respeito da questão do modo como o sujeito de enunciação se apropria da língua para enunciar pode ser acessada em Benveniste (2006). Em virtude de nossos propósitos de análise se inserirem em outra vertente teórica, a Análise de Discurso, não iremos aprofundar esta questão.

se interessa pelo explícitos e sim pelos implícitos que são levantados pela historicidade e discursividade das formulações, e ainda compreende a necessidade da relação entre discursividade e historicidade.

Sobre o implícito Achard (1999, p. 13) comenta:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. (Achard, 1999, p. 13).

Desse modo, o implícito dá-se através do que poderia ser dito em uma determinada situação, ou seja, a memória social participa implicitamente para tentar enquadrar uma situação. Diante de uma representação dos implícitos é necessário considerar o conteúdo, memória e uma paráfrase. Porém, para identificar os implícitos não é necessário ter uma chave secreta como se no discurso fosse fornecer essa chave explicitamente.

A *priori*, essa ausência do implícito não faz falta, assim, concorda que o implícito é apenas uma representação em paráfrase do que está “oculto” no enunciado, mas que também podemos considerar o funcionamento do discurso através de alguns eixos importantes para identificarmos os implícitos, como levar em conta as práticas que são portadoras. Dessa maneira, podemos colocar em evidências não apenas implícitos satisfatórios ou buscar um “esclarecimento” no vazio e no imaginário da memória. O autor esclarece ainda sobre supor que o implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

Interdiscurso: um incômodo lugar de memória no entremeio

Orlandi (2015, p. 30) questiona sobre as condições de produção e o interdiscurso, “O que são, pois, as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso.” Para podermos entender ou mesmo considerar o sentido produzido em um determinado enunciado, temos que ponderar em sentido mais amplo, em situações que envolvam o seu contexto social, histórico e ideológico.

Então, a partir de algo que já é definido, como a fala, aconteci-

mento, ou sentidos que já foram ditos, em um lugar qualquer, em um momento diferente e que conseqüentemente provoca efeito sobre um enunciado. Para compreender o procedimento do discurso, é plausível que haja um fato já-dito para sustentar, e ainda relacionar com sujeitos e com a ideologia. Assim, é possível a partir de observações do interdiscurso, envolver ou identificar relações como a historicidade, memória, o dizível e a ideologia.

O interdiscurso e a historicidade determinam situações que são bastante relevantes para a discursividade, em que em um primeiro olhar para o interior da textualidade, especifica as condições de um acontecimento histórico, contribuindo para algo que possa fazer sentido. Também, é olhar para a relação que há entre a língua e a história e relacionar com os jogos de sentidos.

Para a Análise de Discurso, é relevante levar em consideração os efeitos que são gerados, e que produzem sentidos, portanto, para estabelecermos a discursividade é necessário haver contatos entre o que já foi dito de um modo ou de outro, buscando compreender o que não foi dito naquele falar.

É o interdiscurso que permite noções para se trabalhar a exterioridade discursiva, assim reside em que há sempre algo pré-existente, na fala em um lugar qualquer sob base de uma formação ideológica. Ou seja, uma memória fornecendo a sua realidade para cada sujeito. É através da referência do interdiscurso que conseguimos identificar o efeito ideológico se considerarmos sua materialidade.

O GESTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA DO LUGAR DE ENUNCIÇÃO DISCURSO LITERÁRIO

Neste tópico, serão analisadas 7 (sete) sequências discursivas (doravante SDs) retiradas da obra *Menina bonita do laço de fita*, abordando os sujeitos e as posições nas quais eles significam discurso literário. Por meio de enunciados e imagens identificamos nos sujeitos, a desconstrução de um ideal de raça, pelo interdiscurso onde o já dito e o dizer em um outro lugar repete em memória discursiva que direciona as interpretações do que está implícito no discurso literário.

O que se pretende é analisar as SDs apontando as seguintes categorias

analíticas citadas no discurso literário: os sentidos de hierarquia racial no discurso literário, as tónicas racistas implícitas e a forma sujeito racista, afim de apresentar a presença das categorias citadas no discurso literário.

Os discursos racistas na materialidade significativa do discurso literário *Menina bonita do laço de fita*

O conceito de discurso se encaixa nas diferentes possibilidades de significar, sendo a linguagem mediadora do homem falando e sua realidade social/natural. O discurso permite analisar através dos enunciados as relações entre os sujeitos, de acordo com sua materialidade, como também suas relações sócio-históricas e ideológicas, promovendo a produção de sentidos. O discurso parte da relação com outros, ele não estaciona na interpretação, busca ir além do que está explícito, na sua constituição, formulação e interdiscurso. Os enunciados que serão analisados neste trabalho seguem a teoria da análise do discurso de linha francesa.

Como podemos verificar na SD1, remete inicialmente a uma valorização e construção da auto estima da ELE2, ou a o vazio e a desvalorização que a ELE1 não teve. Nessa SD os gestos narrados latejam uma construção: a de identidade preta para a filha, valorizando seus costumes: SD1< [Ainda por cima, **a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida**. Ela ficava parecendo uma **princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar**.]. Podemos, primeiramente, preencher o sentido de “gostava” em relação ao “fazer trancinhas” e “enfeitar com laço de fita”. Neste caso, “gostava” é uma metáfora na SD1, pois, a “Mãe” não queria precisar “fazer as trancinhas”, não gostava de fazê-las. Ainda por meio das marcas linguísticas destacadas, a ELE1 não pretendia ocultar a beleza dos cabelos crespos.

Na SD2> [Do lado da casa dela morava um **coelho branco**, de **orelha de cor-de-rosa**, olhos vermelhos e **focinho nervoso sempre tremelicando**. O coelho **achava** a menina a pessoa mais linda que **ele tinha visto** em toda a vida.] Diante da materialidade significativa, percebe-se como o sujeito de enunciação entoa o tom de racismo ao enunciar “coelho branco”, subentendo-o como uma pessoa e não um animal, isto pode ser percebido no discurso “Do lado da casa dela morava”, ou seja, estabelece a ideia do sujeito de enunciação racista coelho branco ter uma

moradia igual a um ser humano.

Também a partir do que é textualizado na expressão “coelho branco”, a palavra branco expressa relação com a característica de uma pessoa, evidenciando as opções de cor. Através dos termos em negrito e pelo que eles significam podemos gerar algumas interpretações de acordo com seus sentidos. O sujeito de enunciação textualiza algumas características do sujeito de enunciação racista coelho branco, por representar o homem branco idealizado pela pirâmide social, que marca os conflitos vivenciados da luta contra a escravização, a independência e valorização de uma raça que está marcada historicamente como desfavorecida.

De acordo com o termo “orelha de cor-de-rosa”, este produz sentidos sobre as características parecidas com a do homem branco, cujos traços de seu rosto possuem tons rosados. Além disso, a locução “focinho nervoso”, que representa a boca em posição de hierarquia sempre disposta a contestar, sendo o tipo de raça considerada “normal”, reforçando, assim, as dicotomias sociais e os traços do homem branco, mediante as características destacadas no enunciado.

Seguindo essa mesma análise, a fim de convencer o interlocutor através de um encontro entre a atualidade e a historicidade, percebe-se que na materialidade significativa, a imagem do sujeito de enunciação racista coelho personifica a imagem de grande, hierarquicamente de grandioso, poderoso, enquanto que a ELE2 sugere a imagem de pequeno em contrapartida ao coelho.

Figura 1 - Coelho branco admira a Menina.



Do lado da casa dela morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava: — Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Fonte: MACHADO, Ana Maria (2011).

O que marca a subjetividade desta cena é o fato de o sujeito de enunciação racista coelho remeter a ideia de hierarquia social, diante das suas características físicas que justificam os conflitos perpassados na memória considerados normais. Além dessas características serem expressadas através do enunciado, a inteligência também é representada por meio da memória discursiva. O que nos abre um leque de interpretações acerca do discurso racista existente na imagem da cena discursiva.

Na segunda cena discursiva apresentada na figura 2, o sujeito de enunciação racista coelho branco aqui é representado como pequeno sob a ELE2, diferente da exposição do sujeito de enunciação racista coelho na cena da figura 1. Assim podemos refletir sobre os sentidos a partir dessas cenas discursivas, onde a ilustração do sujeito de enunciação racista coelho branco pode ser feito em relação ao ser humano branco. Portanto, a ELE2 representaria a classe das pessoas negras que na materialidade significativa da figura 1 é expressa como pequena.

Figura 2 - Troca de olhares entre a menina e o coelho.



Fonte: MACHADO, Ana Maria (2011).

O livro colocado com a ELE2 permite a busca de conhecimento e de experiência. Nessa imagem, o sujeito de enunciação racista coelho está representando uma posição de igualdade, conduzindo ainda um limite dos questionamentos de que eles participam. A cena marca a divergência com relação ao saber da ELE2 e do sujeito de enunciação racista coelho.

Os discursos de tônica racista implícita no discurso literário *Menina bonita do laço de fita*

Na SD3, onde a fala do sujeito de enunciação racista coelho branco lateja uma constatação: a de que ele quer ter uma filha preta: SD3> [E **pensava**: Ah, quando eu casar **quero** ter uma filha pretinha e **linda** que nem ela...].

O sujeito de enunciação racista coelho branco transmite uma justificativa por estar admirado da ELE2, pode-se perceber isto no termo “pensava”, onde ocorre uma ilusão. Do mesmo modo, a palavra “quero” representa uma força, ficando implícito esse querer com autoridade do sujeito de enunciação racista coelho branco, também perpassa uma ima-

gem de facilidade, procurando uma coelha preta para casar. No final do enunciado, as “reticências” marcam a dúvida em relação a frase explanada, o que percebemos que o sujeito de enunciação racista coelho branco evita falar algo mais sobre a ELE2, de certa forma para não se comprometer.

A SD4> [**Ah**, deve ser porque eu **caí na tinta preta quando era pequenina...**], o sujeito de enunciação não racista menina, tenta convencer a si mesmo e o sujeito de enunciação racista coelho branco da ideia relacionada a ser preta. A imagem arquitetada pelo sujeito de enunciação antes de si mesmo, como forma de minimizar o que será difundido pelo sujeito de enunciação racista coelho branco novamente.

Sobre as ideias de dúvidas que o sujeito de enunciação arquiteta, podemos perceber na expressão “Ah” e “caí na tinta preta”, dessa forma a imagem do sujeito de enunciação racista coelho branco é definida. A partir da forma como ele tenta construir sua imagem como duvidoso e curioso, expressando suas atitudes racistas através do que ela representa como algo a ser respeitado, porém o é encaminhado para o desmerecimento e ignorância. Da mesma maneira como é exposto na SD4, os discursos do sujeito de enunciação não racista menina tenta convencer de que todos os questionamentos são uma maneira de encontrar sua cor, mas a pretensão está na posição de exagero e ignorância em que o sujeito de enunciação racista coelho branco se submete.

Dessa maneira, a locução “quando era pequenina” tenta construir a imagem do sujeito de enunciação racista coelho branco como forma de considerá-lo inocente perante seus atos. Da mesma forma, o enunciatário constrói a imagem de um enunciador inocente e correto de sentimento bondoso em busca da cor preta.

Em SD5> [Mas aí veio uma chuva e lavou todo **aquele pretume, ele ficou branco outra vez.**]. O sujeito de enunciação se auto compromete com o uso do substantivo “pretume”, construindo uma imagem contrária a que ele deseja de não racista e passa a textualizar seu discurso racista.

Assim sendo, se para ele todas as pessoas pretas passam por uma transformação e a qualquer momento podem se tornar brancas, o sujeito de enunciação na SD5 caracteriza o sujeito de enunciação racista coelho branco como indeciso e tenta convencer os demais de que suas atitudes são “normais”.

A SD6 > [Menina bonita do laço de fita, **qual é teu segredo pra ser**

tão pretinha?], temos que, na materialidade significativa o sujeito busca entender qual segredo da menina ser tão pretinha, de forma inocente ele a pergunta, curioso na tentativa da descoberta pela cor preta, para que assim ele se tornasse preto também.

Os sentidos gerados através do termo “tão pretinha” nos levam a perceber como o sujeito de enunciação começa a questionar sobre as situações relacionadas à cor. O uso das expressões “segredo” e “tão pretinha” representa essa falta de entendimento sobre a cor. Assim constroem a imagem do sujeito de enunciação racista coelho branco como alguém incompreensível. O termo “tão” constitui o exagero diante da expressão, tornando o enunciado exagerado.

Também pode-se fazer relação com “qual é teu segredo para ser tão bonita?”. O sujeito de enunciação permite que haja algumas possibilidades dentre outras como bela, bonita ou radiante, servindo como realce a personalidade ou beleza da menina. Bem como pode-se fazer relação com corajosa e determinada por ter encarado perguntas do coelho, que podemos considerar como inconvenientes.

A forma-sujeito racista na materialidade significativa

O próprio sujeito de enunciação esclarece a questão de misturas de cores. Ocorre uma sequência de características enunciadas pelo sujeito de enunciação: SD7> [**Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.**]. O sujeito de enunciação evidencia diante do que se materializa uma imagem que não está construída, mas que começa a ser representada a partir do que a textualidade expressa. O termo “tinha coelho para todo gosto”, diante das SDs analisadas, percebe-se como o sujeito de enunciação deixava uma certa “inexistência” de pessoas pretas.

Entretanto, o termo destacado deixa a entender que a partir do namoro e da procriação dos coelhos, passa a existir mais misturas de cores e assim a encontrar outras cores com facilidade. Portanto, o sujeito de enunciação toma consciência que sua construção não seria positiva, deixando no enunciado uma contradição marcada pela textualidade.

O sujeito de enunciação tenta explorar e textualizar através do que

está materializado no discurso uma possibilidade de cores, não apenas pretos e negros e sim, gente “branco meio cinza”, “branco malhado de preto” e “preto malhado de branco”, a indagação traz a confirmação dos preconceitos e de como há pessoas “inocentes” como sujeito de enunciação racista coelho branco, que desconhece o porquê de uma pessoa ser preta.

Ao trazê-los à cena de enunciação, ele realça o segundo eixo em que era silenciada a existência e características não só dos pretos, mas da mistura de raças que há no mundo, havendo uma certa valorização do que se encontra materializado. As características apresentadas dos filhotes representam, de certa forma, um detentor daquilo que os apoiadores da valorização e defensores de causas contra racismo tentam evitar e que a própria sociedade tentar definir, quando textualizado o termo “branco malhado de preto” ou “branco meio cinza”, podemos fazer relação com as cores que não são definidas em documentos.

Onde as pessoas são exigidas a definirem um tipo de cor, contudo, percebemos até mesmo pelo o que está agregado na materialidade, que há uma mistura e não tem como definir aos tipos fechados como: branco, pardo, negro. Desse modo, muitos negros que não são “tão escuros”, consideram-se pardos e assim por diante. Ademais, as posições econômicas, sociais e até mesmo a personalidade contribuem para que as pessoas não se considerem negros/pretos.

De acordo com o que está presente na materialidade na imagem 3, dos filhotes dos sujeitos, além da miscigenação de cores a imagem traz grande constatação de igualdade entre todos. A forma como estão sendo representados em pé, como uma pessoa e abraçados todos em sintonia e sorrindo como forma de respeito a todos, demonstrando como todos são “iguais” e que as diferenças de cores ou físicas não alteram o que são na sociedade.

Figura 3 - Representação dos coelhos.



Fonte: MACHADO, Ana Maria (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso literário *Menina bonita do laço de fita* aqui analisado permitiu a análise discursiva dos sujeitos a partir da interpretação de como a história se significa na língua. As marcas discursivas e de suas significações deram a ler uma gama de sentidos que, tirados de suspensão, adentraram nos explícitos fazendo emergir o implícito por meio da materialidade discursiva.

Na análise realizada das SDs do *corpus* deste estudo, as marcas discursivas percebidas por meio da textualidade sublinham o preconceito racial que o sujeito de enunciação tenta personificar, retratando a imagem do sujeito de enunciação racista coelho como tímido e inocente sobre a situação. Fazendo-o deslocar de sua comodidade racial considerada normal para a sociedade. A tendência de uma prática racista é revestida pelo sujeito de enunciação em todo o decurso que tece o discurso literário, a partir do realce do sujeito de enunciação racista coelho branco como bobo. O que reflete nos enunciados do corpus do discurso literário, oriundos de significações e sentidos relacionados a cor da pele da ELE2.

Nas narrativas verbo-visuais, como nas figuras 1, 2 e 3, partem de uma construção idealizada de cor fornecidas pelo narrador, construídas a partir daquilo que o mundo valoriza, exercendo gestos de interpretação diante das cenas de enunciação imagética discursivadoras da tópica racista.

Buscou-se aqui contribuir com os estudos linguísticos que coloquem em instância discursiva as formulações tipológicas literárias. Compreendeu-se o discurso literário enquanto tipologia discursiva que coloca em possibilidade um lugar de enunciação materializador de uma ideologia, a racista, a partir de possibilidades vetadas em outros tipos de discurso.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. Ed, Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulccinelli Orlandi. 2. ed, Campinas: UNICAMP, 1995.

VIEIRA, José Magno de Sousa. **A propagação de uma ideia: embreagens paratópicas constituintes do ethos do sujeito de enunciação niilista no discurso literário de Memórias do Subsolo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

UMA ANÁLISE DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: A NOÇÃO DE SUJEITO- ALUNO A PARTIR DA MATERIALIDADE DO DISCURSO DA BNCC 2018

*Ana Layne Alves Barbosa
Joana Darc Rodrigues da Costa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Frente as mais diversas formas de discorrer sobre linguagem, interessa neste trabalho a configuração de língua enquanto prática social envolta em posições e ideologias que se materializam na própria língua. Sendo está refletida nos processos de constituição de sentido, no que tange ao espaço educativo institucionalizado em relação ao sujeito-aluno, pontuando questões relacionadas ao currículo fomentadas nesse âmbito.

Em vista disso, este trabalho está calcado na análise de discurso (doravante AD) de linha francesa com as representações e o entendimento da construção de sentido como sendo uma construção social e histórica que reverbera nas práticas discursivas. Esse dispositivo teórico permite uma análise da materialidade correlacionando-a com os sentidos propostos e fomentados ideologicamente.

Visando a problemática acerca de como se constitui a representação de sujeito na materialidade discursiva do documento normativo Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o estudo tem como objetivo analisar as formações imaginárias que recaem num imaginário sobre o sujeito-aluno, presentes no discurso do documento supracitado. Dessa maneira, encaminhando para uma reflexão em torno da representação que produz efeitos de evidências, através das formações imaginárias sobre o

aluno “social” construído na BNCC. Em consonância, pensar pela ótica da AD a respeito de como a BNCC apresenta em seu discurso um ideário que recai sobre a formulação de um ensino que atravessa todo o território brasileiro, a fórmula que atua de norte a sul do país.

O material de análise de nossa pesquisa se constitui como parte importante do processo educacional na educação básica tendo em vista que orienta práticas docentes e requerimentos de um alinhamento nacional perante a formulação de um ensino que promova uma equidade a todos os estudantes. É nessa afirmativa que reside a justificativa da pesquisa, uma vez que, ao reconhecer o papel norteador desse documento normativo do ensino brasileiro, faz-se necessário analisar os discursos que o compõe, sobretudo, o que comporta ao desenvolvimento do aluno, do sujeito.

Partindo do aparelho metodológico da análise de discurso, buscar-se ao decorrer das análises de 06 (seis) sequências discursivas (doravante SD) recortadas da BNCC, em seu capítulo 1 “Introdução e o capítulo 4 “A etapa do ensino fundamental, efeito de evidência de uma postulação ideológica na construção do sujeito-aluno. Nesse aspecto, a pesquisa se constitui como de cunho bibliográfico, buscando evidenciar os preceitos teóricos que subsidiam a análise do *corpus*.

São muitos os elementos linguísticos que evidenciam o discurso. Nos recortes selecionados têm-se a construção linguística, que sustenta a produção de sentidos que objetificam produzir um conhecimento sobre as determinadas postulações de acordo com os preceitos que o regem. É disso que se trata o discurso, a materialidade existente sob a história, sob os sentidos.

A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

O projeto da análise de discurso, doravante AD, decorre da urgência, em meio ao Marxismo que empenhava questionamentos políticos acerca das considerações ideológicas que compunham o movimento. Segundo Mussalim (2012, p. 114), “É, pois, sob o horizonte comum do marxismo e do movimento de crescimento da Linguística que nasce o projeto da Análise de Discurso, o projeto se inscreve num objetivo político, e a Linguística oferece meios para abordar a política”. Nesse sentido, o que constitui a área da AD é a necessidade de postulações que elaborem concepções

além da apresentada no estruturalismo. O que se observa é uma intrínseca relação com a intencionalidade de abarcar procedimentos teóricos que emerjam da língua para a política.

É justamente nesse cenário, que surge a primazia da relação entre língua e ideologia. Elencada por Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado* (1971), a ideologia concebe um caráter material no sentido de reproduzir as condições de produção social. Nesse interim, há um intento em conceber a ideologia para além de ideias, o que compõe o materialismo histórico, que seria nessa perspectiva, a materialidade da existência. Nesse contexto, “a linguística, então, aparece como um horizonte para o projeto althusseriano da seguinte maneira: como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa” (Mussalim, 2012, p. 116). Dessa forma, a busca por um espaço que materialize a ideologia é encontrada no discurso.

O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com a sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com as suas variáveis etc. (Orlandi, 2015, p.20).

Essa postulação que evidencia a diferença entre fala (predominância dos estudos estruturalista) e discurso promove o discernimento tão almejado que se indica com o percurso que constitui a análise de discurso. A episteme da linguagem é ressignificada a partir das considerações de discurso, mas a isso não desconsidera, como afirma Orlandi (2015), a natureza da língua. O discurso é então, uma vertente, um acontecimento que está imbricado na língua.

Frente ao percurso histórico em que se incide a AD, a perspectiva que se adota neste trabalho é a Análise de Discurso de linha francesa postulada pelo filósofo Michel Pêcheux, que busca entender como as relações de sentido e de sujeito vão se estabelecendo no discurso, permeando a história e a ideologia, assim, construindo sentidos e sujeitos. Ademais, procura-se afirmação teórica nos postulados da analista brasileira Eni Orlandi, que foi responsável por difundir a AD de linha materialista no Brasil.

Com os fios que compõem a noção da área de discurso e as vertentes que surgiram ao decorrer do movimento é necessário que se faça menção a

configuração de análise de discurso que se almeja analisar na materialidade recortada. Segundo Orlandi (2015):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2015, p.13).

Diante da consideração de Orlandi, observa-se que a AD não se prende somente a elementos linguísticos, mas os considera com relação a própria língua. A maneira do dizer sobre a significação do termo “discurso”, se apresenta como movimento e atrelado ao processo discursivo representa constantemente a movimentação e deslocamentos de sentidos e de efeitos de sentidos. A análise de discurso procura entender como a linguagem faz sentido em seu funcionamento, uma vez que, trabalha com a língua, com o discurso, e a ideologia refletindo em como eles se relacionam para significar dentro desse processo linguisticamente social.

Por esse viés se faz necessário analisar discursos e, não necessariamente, as disposições que decorrem de elementos puramente linguísticos, como afirma Orlandi (2015), “com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, dessa forma, são os sentidos que interessam e constituem o discurso, a relação existente entre o homem e o social em constante significação.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (Orlandi, 2015, p. 13-14).

A passagem selecionada evidencia de maneira clara o objeto do discurso, o seu aparato de compreensão discursiva, uma vez que se retoma conceitos já existentes e divergentes quanto ao uso e poder da linguagem. Para os estruturalistas, a linguagem é transparente, está disposta apenas para significar em contextos neutros de locução, as palavras existem em si

mesmas, não significam para além das frases dispostas. Diferentemente, na AD não se exclui os elementos adjacentes que estão em torno da fala, há uma incorporação e assim o discurso que reconhece a historicidade. “Quando dizemos materialidade, estamos justamente referindo à forma material, ou seja, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo: forma linguístico-histórica, significativa” (Orlandi, 2015, p.51). É nessa especificidade da língua que o discurso se desenvolve, num entremeio processual da linguagem.

O Sujeito

A designação de sujeito na teoria da análise de discurso advém de outras considerações sobre o discurso, pois, pensar os sentidos enquanto materialidade concebe a necessidade do entendimento da participação dos sujeitos nesse processo. A ideologia atua como parte importante no entendimento desse pressuposto, para a análise de discurso, a concepção de sujeito está intrinsecamente ligada as ideologias, pois, ela faz “parte e se constitui como a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2015, p. 44).

A respeito da relação ideologia-sujeito, Pêcheux (1995), esclarece:

Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é extremamente que “o não-sujeito” é interpelado - constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. (Pêcheux, 1995, p. 155).

Na conjuntura do desenvolvimento do que se entende no tempo presente sobre o sujeito, há um discernimento que existe na concepção do imbricamento das ideias estudadas em função da materialidade da ideologia. O campo de investigação do sujeito abrange questões norteadoras que determinam o discurso.

A interpelação proposta pelo pensamento de Pêcheux remonta ao pensamento althusseriano relacionado à ideologia e sujeito, a percepção de sermos sempre já-sujeitos. O que condiciona essa determinante é a própria concepção de interpelação, a qual tudo se correlaciona, pensando nisso, pode-se dizer que a interpelação é o fator dominante na categoriza-

ção da representação de um sujeito do discurso, “os indivíduos são sempre já-sujeitos(...) Portanto, os indivíduos são “abstratos” relativamente aos sujeitos que sempre-já são. Esta proposição pode parecer um paradoxo”, (Althusser, 1992, p. 102).

No entendimento de Pêcheux, o sujeito não pode ser considerado uma entidade fixa e transparente, pois se encontra a todo instante interpelado, ele se constitui da construção discursiva que emerge das práticas sociais e é moldada pelas formações ideológicas. Essa consideração levanta novamente a relação inerente entre a língua, ideologia e sujeito. Assumindo as concepções percorridas até aqui, entende-se que o sujeito é ideológico, interpelado e assujeitado, permanece em constante movimento. Nesse sentido, adotando uma postura analítica pode-se dizer que “os sujeitos são intercambiáveis,” (Orlandi, 2015, p. 47), o que significa dizer que ao adotar a configuração de sujeitos assujeitados e condicionados por uma ideologia, se assume o entendimento transicional das posições sujeitos dentro da sociedade que decorrem das imposições de “sentido-lá”, ou seja, dos sentidos existentes.

Seguindo o âmbito científico da AD, uma das especificidades que surgem com o discurso é a relação imagética que se tem dos sujeitos perante os sentidos construídos socio-ideologicamente. A essa premissa, a AD dispõe do entendimento relacionado aos sujeitos e as posições que são assumidas por eles. A noção que se espera explicitar é a da intensa relação das posições dos sujeitos com a ideologia, que são relações constituídas pelo atravessamento ideológico. A esse pensamento, juntamente com a concepção de sujeito descentrado, clivado e inconsciente, fomenta-se o entendimento e ligação direta desse sujeito com as formações imaginárias e concomitantemente com a ideologia, “esses mecanismos do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias” (Orlandi, 2018, p. 38).

Na consideração sobre o fator ideológico do discurso, Althusser, 1992, p. 78- 79 declara que “sob a condição de interpretar a transposição (e a inversão) imaginária da ideologia, chega-se à conclusão de que na ideologia “os homens se representam sob uma forma imaginária as suas condições de existência reais”. Nesse sentido, os sujeitos que estão transpondo sentidos de si mesmo, no qual se ampara as construções imaginárias.

Nessa mesma perspectiva percebe-se as influências da língua com as

relações de poder, “finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2015, p. 37). O que se infere é que as posições que são construídas ideologicamente inserem poder ao dizer de determinado sujeito, a formação de um sentido ideológico imaginário advém da exterioridade e da posição sujeito no discurso.

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares do sujeito - para as posições do sujeito no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (Orlandi, 2015, p. 38)

A distinção entre lugar e posição são determinantes na discussão que circunda a constituição das formações imaginárias, são a base para o entendimento das projeções que se tem dos sujeitos. Como teorizado, não se busca o sujeito físico, se trata de posição que esse sujeito adota ideologicamente. Com isso, na análise proposta não se pretende explorar o sujeito que produziu o discurso da BNCC, mas a posição que este discurso atribui ao sujeito-aluno. São os sentidos, os não ditos e os pré-construídos que interessam, logo, um discernimento das representações embasadas em processos essencialmente ideológicos.

BNCC E O CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que integraliza os currículos brasileiros. Seu discurso é embasado em marcos legais que compõem a educação brasileira e se apresenta como um princípio norteador da educação no que se refere a integralização de currículo, “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas” (Brasil, 2018, p. 8).

A sua origem está intrinsecamente ligada à necessidade dos currículos educacionais, estarem de acordo, ou seja, seguirem uma base comum curricular que propiciem um ensino com equidade a todos os estudantes do país. O documento baseia-se em princípios éticos e políticos, uma vez que, visa à formação do indivíduo de maneira integral e a construção de

uma sociedade mais justa, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (Brasil, 2018, p. 7).

No discurso produzido pela BNCC, encontram-se elementos que evidenciam o que seriam os objetivos do documento frente a educação básica brasileira, promulgando uma forma de conduzir o ensino conforme as postulações acerca de um “conjunto de aprendizagens essenciais”. Nesse sentido, a respeito do ensino, afirma:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2018, p. 5)

Na premissa de desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, a BNCC, aborda com afincos a integralização de 10 competências a serem atingidas por todos os alunos, isso seria um marco condicionante que categoriza e direciona o ensino. O discurso do documento se mostrar confiante ao pontuar que irá “garantir” o conjunto de aprendizagens essenciais.

Nesse momento, cabe ao analista perguntas sobre os sentidos que se apresentam esse “conjunto de aprendizagens essenciais”, o que o delimita, o que legitima as escolhas da essencialidade relacionada ao ensino. Com base na teoria aqui adotada, pode-se afirmar que a BNCC é redigida conforme uma ideologia de formação de sujeitos enquanto cidadão, ou seja, moldam e alinham com base em formação imaginária que desejam promulgar.

Pensar nas questões que enveredam os espaços escolares é, também, refletir sobre as concepções e as funções atreladas ao currículo. Ao evidenciar como ele também corresponde às demandas sociais e se constitui de ideologia, logo, depreende-se sobre ele como sendo um discurso. A iniciativa de se pensar nessas questões se dá pela relação existente entre a esfera curricular e o ensino propriamente dito, pois, embora compreendendo a distinção entre BNCC e o currículo escolar, sabemos que o currículo será elaborado com base no documento normativo.

Na conjuntura das teorias curriculares, Lopes e Macedo (2011) dispõem de concepções que tecem a discussão relacionada à parâmetros educacionais e à configuração de currículo na sociedade. Ao acompanhar as transforma-

ções geradas pela industrialização, reconhecem que a escola ganha novas responsabilidades: “Ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade.” (Lopes, Macedo 2011, p. 21). No adendo a este fato, considera-se, pois, a elaboração do currículo como essencialmente ideológico, visto que sua formulação decorre da necessidade de responder a demandas do espaço social.

Os currículos são construídos para determinar a educação dentro da escola. À essa perspectiva de currículo embebido de questões ideológicas, se faz uma correlação com a teoria althusseriana de aparelhos ideológicos de estados. Segundo essa ótica, a escola exerce sob a sociedade a função de determinante e condicionante, sendo ela, um aparelho ideológico de estado que dispõe do ensino de saberes, ao mesmo passo que determina o que deve ser concedido como saber aos sujeitos. Nas palavras das autoras, “A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”. (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

Essa consideração faz-se importante para esse estudo, pois, ao considerar a promoção do currículo e da escola frente a questões ideológicas, o pensar no sujeito-aluno conduz a uma análise da representação deste com base em considerações regulamentadoras que estão em virtude de posições institucionalizadas que posicionam o sujeito-aluno em detrimento de afiliações puramente ideológicas. Nesse sentido, a concepção que emana sobre o currículo representa a construção imaginária do aluno em decorrência da sociedade.

Para concluir:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inútil distinções como currículo formal, vivido e oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (Lopes, Macedo, 2011, p. 42).

De modo a colocar em pausa a discussão sobre currículo, apresenta-se pôr fim a condição deste enquanto discurso, é absurdamente redundante a maneira com a qual as relações do entremeio da língua recaem no discurso e nas particularidades discursivas. O entendimento pela ótica discursiva promove à concepção de currículo o lugar que lhe cabe enquanto produtor

de sentidos e por meio de atravessamentos ideológicos.

AS ANÁLISES

O processo de análise aqui disposto promove um gesto interpretativo, pautado na análise de discurso, das considerações que emergem da língua para o social. Faz-se necessário mencionar mais uma vez, que a investigação dessa pesquisa se delimita pela tentativa de ressoar os discursos da BNCC em um campo imaginário que elenca a relação ao sujeito-aluno em um viés ideológico. Nesse sentido, se investiga os dizeres que recaem nesse âmbito e fomentam um imaginário passível de se observar. São discursos, que como, percorrido no item teórico, proporcionam uma visão além da língua. Diante dos pressupostos e das considerações realizadas acerca do aparelho teórico e metodológico, resta a ação analítica que se seguirá.

SD01 - “A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os **alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que **devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para **resolver demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno **exercício da cidadania** e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso).”

Nesse primeiro momento, a BNCC assume a sua posição de documento norteador do ensino brasileiro, induz a um discurso que indica ao mesmo passo que condiciona. No trecho inicial, há um distanciamento seguido de um alinhamento, ao colocar o termo “indica”, o discurso parece encaminhar por um lugar que a priori parece distante e neutro, pois, não condiciona, produz um sentido de indicação. Sabe-se, no entanto, que não existe neutralidade na língua, a todo dizer incide um posicionamento. Mais à frente observamos o uso do termo “devem” no presente do indicativo que conduz um discurso que condiciona, que deve ser seguido, evidenciando assim, o caráter normativo do documento. Esses sentidos são formulados na indicação das competências onde o discurso recorre as questões curriculares já pré-estabelecidas no que se refere ao desenvolvimento do aluno.

O que se segue na SD01 propicia ainda mais a visão analítica: “por meio da indicação clara do que os alunos “devem saber” [...] e, sobretudo, do que “devem saber fazer”, as competências que funcionam como base norteadores podem assumir nessa frase um sentido de condicionantes, pois, não se trata mais de assumir um papel de escolhas pedagógicas que convergem no desenvolvimento do aluno, nesse momento, as competências delimitam o “saber e o fazer”. Nessa parte em questão há evidentemente um posicionamento ideológico frente a promoção do ensino, consequentemente, sendo o aluno o sujeito a quem se destina o ensino, esse discurso promove também uma construção imaginária acerca desse aluno, ou seja, o discurso de direcionamento recai no processo formador de aluno-cidadão. O que corrobora com os aspectos ideológicos fomentados no aparelho teórico da pesquisa, principalmente no dizer da teoria althusseriana onde a escola corresponde a um aparelho ideológico de estado, logo de controle, e, portanto, formador, condicionante e imaginário.

O que se observa nessas construções é um constante delineamento do ensino com base em formulações que tendem a condicionar o estudante em razão do que é considerado pelo documento como essencial. Pensemos, então, nos sentidos que se constroem sobre essencialidade, e em virtude disso, em como se direcionam essas competências, que saberes as legitimam como essenciais. Esses são os deslocamentos necessários de reflexão, o lugar de investigação do analista. Ainda na SD01, além de direcionar o ensino (devem saber/devem saber fazer), o discurso promove um dizer sobre a finalidade do ensino, “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, esse é o discurso por meio do qual se pode inferir a formação imaginária presente na BNCC. Ao se tratar como finalidade a resolução de demandas no eixo social e o pleno desenvolvimento da cidadania, recai sobre o sujeito-aluno uma ideologia de constituição social, que seria a de construir uma sociedade com sujeitos que fossem amplamente desenvolvidos pela e para a sociedade.

SD02 - “Significa, ainda, assumir uma **visão plural, singular e integral** da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como **sujeitos de aprendizagem** – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p.14, grifo nosso).”

Observa-se a SD02 expressa sentidos de como se deve conceber a visão do sujeito-aluno, deve-se: “assumir visão plural, singular e integral”, são noções que remetem a formação integral do aluno, a escola não se reduz a produzir apenas conhecimentos no âmbito científico, mas como um lugar formador também do campo social. Nessa passagem recorre-se a uma abrangência do aluno, nos termos que foram percorridos neste estudo, ou seja, a construção social desse indivíduo. Nesse sentido, o documento normativo assume um papel de formador e de construtor desse indivíduo.

O grifo nosso, representa nessa SD a forma geral de como o documento constrói a formação imaginária. O que se compreende dos termos em destaque “plural, singular e integral” são a noção de integralidade do sujeito-aluno, nesse sentido, a BNCC dispõe de uma “visão” das particularidades desses indivíduos, adotando posteriormente a noção de integralidade, assume então, em como o documento articula com a exterioridade, com os sujeitos. “Plural e singular” funcionam no campo das formações discursivas como as posições que os sujeitos podem ser levados a ocupar socialmente, nessa observação a “visão” que o discurso propõe que se tenha com relação ao aluno irá depender da forma que se pensa ideologicamente sobre esse aluno, logo, um imaginário.

A essa visão do discurso da BNCC sobre os alunos se correlaciona a proposta de considerá-los como “sujeitos de aprendizagem”, o que ironicamente causa simultaneamente o encontro de dois sentidos subjacentes as análises propostas neste estudo. Ora, seriam os “sujeitos, sujeitos a aprendizagem (o processo institucionalizado, que produz um assujeitamento) ou sujeitos de aprendizagem (enquanto foco central do processo de aprendizagem, num estado semiconsciente). Esse deslocamento é proposto para que se reflita nas formas de sentidos construídas nas particularidades discursivas, mas se assume aqui a percepção de sempre já-sujeitos.

O discurso da BNCC “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades”, reconhece a existência da pluralidade do desenvolvimento dos educandos brasileiros, nesse dizer, não são os ditos sobre o reconhecimento que é emergido pelo fazer analítico, mas sim, a noção de desenvolvimento pleno que recorre a uma formação imaginária sobre formação do educando, enquanto desenvolvimento pleno. Nessa segunda SD, o foco

central se constrói em torno do aluno e do seu “desenvolvimento pleno”, o direcionamento do desenvolvimento desse sujeito-aluno pode produzir o efeito de sentido que se segue, assim como na primeira SD, uma concepção ideológica que impera no discurso da BNCC para “formação cidadã, o aluno social” conforme as suas próprias concepções.

SD03 - “Os alunos **devem desenvolver as dez competências** gerais da Educação Básica, que **pretendem assegurar**, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, **uma formação humana integral** que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 25, grifo nosso).”

A SD03 se aproxima da SD01, pois retoma novamente as questões a respeito das competências. Nessa terceira sequência o dizer incide diretamente ao aluno, “os alunos devem desenvolver as dez competências”. A imposição do discurso se dá no tentante, como já explicitado, da formação desse indivíduo aluno e sujeito. Não se trata de um discurso que expõe apenas a ideologia por traz do dizível, nesse dizer há um direcionamento, um remetente que é o sujeito-aluno. Esse direcionamento, tendo as postulações ideológicas que cercam a prática discursiva como base, produzem no espaço do discurso e no interdiscurso um “ideal”, um imaginário.

Diante do aparato metodológico da AD, cabe ao analista realizar descolamentos e atravessamentos de sentidos, pensar em deslocamentos no discurso da BNCC é reconhecer a existência da ideologia que impera através da materialidade discursiva. Cabe então, problematizar as determinações firmadas no documento normativo e levantar questionamentos acerca da legitimidade do condicionamento “devem desenvolver as dez competências”. O discurso remonta ao sentido de dever para formar e posteriormente cumprir com deveres para a construção da sociedade como um todo.

Assim como na primeira sequência, a SD03 procura legitimar o discurso que produz o sentido de imposição, nessa tentativa, afirma que a incorporação das competências “pretendem assegurar” uma “formação humana integral”. Para que não se construa análises com base em fundamentos redundantes, apenas a afirmação de que essa sequência produz um imaginário basta por si. São formulações que estão a todo momento reproduzindo um efeito de sentido, que recai sobre o condicionante e con-

sequentemente sobre o imaginário ideal, que determina os objetivos desta pesquisa. Um aluno ideal, um sujeito ideal e uma sociedade ideal.

SD04 - “É necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus **propósitos educativos**. Compreensão dos **estudantes como sujeitos** com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como **espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa**. (Brasil, 2018, p.62, grifo nosso).”

Se estabelece ao ensino os “propósitos educativos” que correspondem a formação do aluno de forma integral. Assumir que a educação tem por obrigação o estabelecimento de propósitos é também assumir que existe um direcionamento em forma de propósito, de formador. A essa instância se correlaciona o processo educativo a compreensão de “estudantes como sujeitos”, novamente o uso da palavra sujeito que podemos dizer que se refere não ao empírico, ou aluno, mas ao sujeito cidadão que se visa formar.

Interessante pensar em como a compreensão desses estudantes enquanto sujeitos fornece para o campo escolar um “espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”. É nesse sentido que atribuímos a relação sujeito-formação imaginária-ideologia no documento da BNCC, ou seja, pensar no aluno enquanto sujeito cidadão é construir um imaginário que o cerca de ideologias que são fomentadas pela escola. Nesse sentido, o discurso da Base Nacional se reproduz sempre em detrimento de uma formação social dos indivíduos.

SD05 - “Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, **a compreensão de normas e os interesses pela vida social**, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais 43 amplos, que dizem respeito **às relações dos sujeitos entre si**, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018, p. 59, grifo do autor/grifo nosso).”

Por conseguinte, a SD05 perpassa todos os dizeres expostos por este trabalho. No ensino fundamental o estudante é considerado como “sujeito” e a estrutura do ensino que se segue promove uma “consolidação das aprendizagens anteriores”, então num aspecto relacionado a direcionamento o documento normaliza o seguimento e a continuidade de uma formação do indivíduo que visa consolidar os “propósitos educativos”, os quais, desenvolvido ideologicamente.

Esse caminhar da BNCC promove uma “ampliação das práticas” que reverberam no ensino, a esse sentido de ampliar está a ligação com a formação do indivíduo. De acordo com os preceitos observados em detrimento do aporte teórico sobre currículo, a instância a qual se assegura o ensino é a de promover a educação para que se resolvam demandas sociais, logo, a ampliação dessas “práticas” está internamente ligada a intencionalidade estatal de formação dos sujeitos. Essa afirmação comum com o analisado na SD01 “devem saber/devem saber fazer” para “resolver demandas”, em detrimento das escolhas o documento BNCC que será base para a formação de currículos adentra a um viés ideológico de formalização do estado brasileiro. É, sobretudo, uma troca. O assujeitamento do aluno corresponde a manutenção das regulamentações.

A SD05 promove a “compreensão de normas e os interesses pela vida social”, sob o regimento das obrigatoriedades e direcionamentos esclarecidos em forma de “propósitos educativos”. O mesmo se vale a essa afirmação, o direcionamento da educação para o social, a constituição do sujeito social. Por fim, a sequência discursiva remonta “às relações dos sujeitos entre si”, que são acepções do âmbito educacional com a exterioridade, com o mundo, com os indivíduos, e por fim, com o social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialidade discursiva da Base Nacional Comum Curricular (2018) permitiu uma amostra por meio das análises das sequências discursivas de como a língua se materializa e produz de acordo com a ideológica a constituição dos sujeitos no espaço educacional. Os sentidos expressos nas marcas discursivas atuam no movimento do gesto interpretativo de identificar a concepção de que o sujeito-aluno no discurso da BNCC é interpelado por ideologias que formam sobre ele um imaginário de aluno social. Dessa ma-

neira, depreende-se do estudo o discurso de construção do educando para o externo, para o social, atrelando a isso um fator de direcionamento.

A premissa de um desenvolvimento educacional que promova um ensino de equidade de norte a sul do país perfaz um perfil de aluno social, as considerações e direcionamentos ocorrem em vista de um alinhamento que produz nos fios do discurso, sentidos que podem ser considerados como norteadores e formadores da construção dos sujeitos e, portanto, da sociedade.

Nas sequências discursivas, selecionadas para a análise, pode-se compreender os sentidos que embasam o documento normativo que recaem sobre o delineamento do sujeito-aluno. Nesse sentido, a pesquisa propiciou um possível resultado com relação a intencionalidade existente ideologicamente no discurso da BNCC; os quais remetem e sinalizam na padronização e na formação do sujeito-aluno.

Em vista das análises buscou-se nesta pesquisa, contribuir com a área dos estudos linguísticos que colocam em reflexões as posições ideológicas de assujeitamento pela própria ideologia. Compreende-se o discurso materializado, enquanto produtor de sentidos que significam em detrimento de afiliações pré-existentes, definidas e historicizadas pelo caráter da língua. A esse discurso que materializa a língua depreende-se sobre ele mesmo, como um espaço de enunciação que direciona, fomenta, constrói.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**.

São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns aplicadores. *In*: FELDMANN, Marina Grasiela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, São Paulo, 2009, p. 205.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina(Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2012, p.113.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed., São Paulo: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

SANZOVO, S. **Formações imaginárias sobre o sujeito aluno na BNCC (2018) - Ensino Médio: Uma visão utilitarista do ensino**. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, p. 86. 2020.

ASPECTOS DA VARIAÇÃO FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DO CORDELISTA PARAIBANO ZÉ DA LUZ: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE¹

Elarisse Maria Bacelar da Silva
Thiago de Sousa Amorim

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O português brasileiro é uma língua repleta de variações, assim como qualquer outro sistema linguístico. Essa variedade presente em nossa língua só a enriquece e a torna plural. Dessa forma, tomamos como objeto de estudo uma narrativa popular, intitulada *Vingança de cabôco*, da obra *Brasil caboclo: o sertão em carne e osso*, de Zé da Luz, na qual estudamos a variação linguística no tocante ao nível fonológico. Dessa forma, o objetivo de nossa pesquisa é investigar a variação fonológica na narrativa popular *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz, de modo a descrever os casos que sofreram processos de apagamento.

O interesse por esta pesquisa surgiu por meio de um projeto de intervenção realizado no Colégio Militar Tiradentes de Timon-MA, com alunos do 7º ano do ensino fundamental, como pré-requisito para a aprovação na disciplina “Prática interdisciplinar de leitura e produção textual em língua portuguesa”, do 6º período do curso de Letras-Português da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* de Timon. O projeto tinha como tema: “Práticas de leitura e escrita do gênero literatura de cordel”,

1. Uma versão deste texto foi publicada na Revista Juçara, no ano de 2023.

cujo objetivo era desenvolver a prática de produção de textos que exercitassem a oralidade e a escrita.

Além disso, foi através desse trabalho que conhecemos os folhetos de cordel. A literatura de cordel se diferencia de outros gêneros textuais porque pode apresentar uma linguagem característica de falares regionais, com temáticas do cotidiano. Foram essas as características que nos chamaram a atenção para realizar esta pesquisa, motivados pela curiosidade de conhecer e compreender usos linguísticos peculiares à fala nordestina, em poemas de um cordelista paraibano. Atrelado a isso, a escolha do tema se justifica pela necessidade de investigações sociolinguísticas² em textos de cordel, as quais procurem evidenciar as variações linguísticas marcadas pelo falar regional do nordeste brasileiro.

Este trabalho é um recorte de um projeto guiado pelos seguintes questionamentos norteadores: quais são os fenômenos relativos ao nível fonológico que caracterizariam a variação linguística no poema *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz? Quais são os processos fonológicos mais expressivos no poema? Entretanto, neste texto não apresentamos todos os dados que sofrem processos fonológicos, somente aqueles que sofrem apagamento.

Para a realização da pesquisa, utilizamos a obra *Brasil caboclo: o sertão em carne e osso*, de Zé da Luz, mais especificamente o poema *Vingança de cabôco*, por meio do qual os dados foram coletados. Em seguida, utilizamos um quadro sinóptico, a considerar o nível fonológico. Tais dados foram analisados por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e explicativo e com abordagem quali-qualitativa. Para tanto, utilizamos as contribuições de Bortoni-Ricardo (2014), Coelho *et al.* (2015), Lima (2016), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), dentre outros autores necessários.

ZÉ DA LUZ E O CORDEL NORDESTINO: UMA CARACTERIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos informações biográficas sobre Zé da Luz, bem como características dos seus cordéis. Antes de analisarmos o poema do

2. Cabe salientar que a abordagem deste trabalho segue pressupostos da sociolinguística. Contudo, não a classificamos dentro de um viés específico, variacionista ou interacional, por exemplo, porque não seguimos os encaminhamentos metodológicos preconizados por tais abordagens.

autor é fundamental que conheçamos um pouco sobre o seu universo, para que possamos entender melhor a sua escrita e os aspectos que a norteiam.

Zé da Luz (1904-1965) nasceu na cidade de Itabaiana, na Paraíba. Seu nome de origem é Severino de Andrade Silva e só estudou até o primário; também chegou a exercer a função de alfaiate. Ele é conhecido como um poeta-cantador, pois não apenas escrevia, mas também cantava os seus poemas. Infelizmente, o cordelista só chegou a publicar dois livros, um deles é *Brasil Caboclo*, de 1936 e o outro é *O sertão em carne e osso*, de 1954 (Ferreira, 2020).

Conforme Costa (2018), o poeta Zé da Luz utilizava a escrita para falar sobre as mazelas da sociedade de sua época, ou seja, nos seus versos ele registrava a memória do seu povo e os fazia por meio de elementos ficcionais que constituem o folclore paraibano. Assim, podemos entender que, no cordel, podemos abordar sobre diversos assuntos, mas que inicialmente ele se destinava a fazer denúncias.

A escrita do autor é eivada de marcas de oralidade, de modo que percebemos uma profunda ligação entre a materialidade textual e a cultura nordestina, da qual era pertencente, e sobre à qual ele escrevia, considerando e valorizando o seu povo e suas memórias, confirmando o pensamento de Costa (2018, p. 28), que defende que Zé da Luz era comprometido com o meio em que vivia, em virtude de suas poesias expressarem seu modo de pensar e de relatar sobre experiências de vida. Neste sentido, a autora destaca que suas poesias são como “[...] testemunhos de histórias que pertencem à literatura popular oral e paraibana [...]”.

Para mostrarmos que o cordel de fato é um gênero pertencente à cultura nordestina, tomamos como base o trabalho de Cordoni e Pereira (2006), em que analisaram que na narrativa *O Drama do Nordeste*, do poeta Zé da Luz, o autor usa traços que se aliam à oralidade, para causar um efeito de aproximação do texto à realidade do sertanejo. Como, por exemplo, “a repetição dos sons /n/ e /ao/ nos versos ‘Sertanêjo nordestino! /Nordestino meu irmão! Deus marcou seu destino/ numa palavra _ SERTÃO!’ que proporcionam um ritmo [...] correlacionado ao traço oral da fala do nordestino.” (Cordoni; Pereira, 2006, p. 7, grifos dos autores).

Os autores argumentam, ainda, que o nordestino é nobre nos livretos, pois mesmo nas adversidades da vida, o sertanejo nunca deixa a sua fé,

assim é tido como forte; essas características são pertencentes à poesia de Zé da Luz. Outro aspecto marcante em suas poesias é o ciclo de vida do homem rude do campo e o apelo sentimental.

De acordo com Duarte (2018), os cordéis de Zé da Luz podem ser classificados como modernos em termos de proposta e no que diz respeito à cronologia, uma vez que os seus poemas abordam questões acerca da cultura brasileira, como o uso da linguagem coloquial, crítica social, política, dentre outros assuntos. É no Modernismo que encontramos Zé da Luz, entre a primeira e segunda fase, já que o cordelista também retrata com bastante precisão o Nordeste e suas agruras.

O uso da linguagem coloquial em seus poemas é uma forma de representar o seu povo e, através de sua poesia, ele mostra a sua realidade social e linguística. Ele também pode ter usado a linguagem sertaneja para fazer uma crítica social, devido à literatura tradicional não estar acostumada com essa linguagem que ele emprega em seus poemas, e, talvez, o cordelista entenda que a sua literatura não está entre os grandes cânones literários, por essa questão (Duarte, 2018).

Esse pensamento do poeta pode fazer sentido, quando tomamos a apreciação crítica que Manuel Bandeira fez ao livro *O sertão em carne e osso*, no qual identifica o autor como pertencente “[...] àquela categoria de poetas intermediários entre a poesia culta da cidade e a poesia dos improvisadores sertanejos.” (Ferreira, 2020, p. 337). Ainda segundo a autora, podemos entender que há preconceito na fala de Manuel Bandeira, em relação à poesia matuta, pelo fato de ser escrita por pessoas que não atingiram nível superior. Como consequência, a sua poesia não podia ocupar espaço em outras esferas sociais, limitando-se ao espaço em que ela é produzida.

O que foi discutido nesta seção é de suma importância, porque além de ser viável para esta pesquisa, é necessário para que entendamos a relação entre língua e sociedade, o quanto a linguagem é fundamental em nossas vidas e de que forma o cordel apresenta um essencial papel de representação da linguagem de um povo. A seguir, vamos discutir sobre a perspectiva teórica que fundamenta a nossa pesquisa.

SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Com vistas ao objetivo do nosso trabalho, buscamos apoio na Sociolinguística, devido ao estudo da língua integrada à sociedade, o que contribui para a análise das narrativas populares nas quais existem marcas da oralidade. A partir da oralidade presente nesses poemas, identificamos e explicamos os fenômenos linguísticos relacionados aos nível fonético-fonológico. Por isso, a Sociolinguística é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística é uma vertente que estuda a linguagem, levando em consideração o falante e o contexto em que ele está inserido. Essa ciência foi fundamental para Labov desenvolver suas teorias acerca da variação linguística. Para o desenvolvimento de seu estudo, ele uniu tanto os fatores internos como os externos à língua, em busca de fatos que explicassem os fenômenos da variação e da mudança.

Assim, não se pode estudar a língua de forma isolada, sem considerar a íntima relação entre língua e sociedade. Desse modo, o objeto de estudo da Sociolinguística é, portanto, a variação e a mudança que sofrem as línguas.

Entendemos que a Sociolinguística diverge do estruturalismo porque Saussure considera a langue/língua um fato social que pode ser estudado pela observação de um único indivíduo, enquanto que a parole/fala é tida como individual e só pode ser estudada pela observação em seu contexto social. O outro é o princípio da imanência, que explica que tudo o que acontece na língua é motivado e explicado por ela mesma, desconsiderando os fatos externos. E a última seria a concepção de língua como homogênea e que as mudanças ocorridas na língua não são percebidas pelo falante, porque ela não muda (Coelho *et al.*, 2015).

Paralelo a isso, também diverge do gerativismo de Chomsky em relação ao fato de ele declarar que o objeto de estudo da Linguística é a comunidade de fala homogênea e abstrata, composta por um falante-ouvinte ideal e que os resultados obtidos na análise correspondem às próprias intuições dos falantes sobre a linguagem. Em outras palavras, ele aponta que somos nós quem fazemos julgamentos acerca dos usos linguísticos e, esses dados encontrados ajudam na construção de teorias. Aspectos am-

plamente criticados por Labov (Coelho *et al.*, 2015).

Segundo Coelho *et al.* (2015, p. 22), em resposta ao gerativismo, Labov explica que “não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado [...]”. Ademais, acrescenta que a variação dentro da comunidade de fala também é inerente, porque não existem dois falantes que se expressem da mesma maneira, assim como não há um falante que se expresse da mesma forma em diferentes contextos.

Dentro da perspectiva da Sociolinguística, compreendemos que a língua é heterogênea e não homogênea, como afirma Saussure. Um dos fatos que comprova isso é o motivo de os indivíduos de uma comunidade se entenderem e se comunicarem, apesar das variações ou diversidades linguísticas. Dessa maneira, a concepção de língua para a Sociolinguística é divergente, em comparação aos vieses estruturalista e gerativista.

Dadas algumas informações mais gerais sobre o contexto da sociolinguística, é importante trazer conceitos fundamentais para a área, como o de variação linguística, uma vez que o nosso objetivo recai sobre as variações fonológicas presentes em uma narrativa popular do cordelista Zé da Luz.

Por **variação linguística**, a entendemos como alternância de uma forma por outra, ou seja, quando duas formas convivem juntas, tendo o mesmo valor referencial, como asseveram Coelho *et al.* (2015). Por exemplo, os pronomes *tu* e *você*, essas duas formas se referem à segunda pessoa do singular, mas seu uso pode variar dependendo do grau de intimidade ou de formalidade. Geralmente, a variante *você* é usada em situações formais e *tu* em situações informais.

Tanto a variação interna quanto a externa são bastantes relevantes para o estudo de variação linguística, pois ambas desempenham, simultaneamente, papéis fundamentais para a ocorrência de formas variantes.

Em relação aos tipos de variação interna, a considerar diferentes níveis linguísticos, é possível a alternância de uma forma por outra, no momento de interação comunicativa. Dentro desse conjunto, encontramos a **variação lexical, variação fonológica, variação morfofonológica, variação morfológica, variação morfossintática, variação sintática, variação e discurso**.

Interessa a este trabalho, discutir sobre a **variação fonológica**, que corresponde a:

[...] modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem aos segmentos. (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2019, p. 140).

Dentro dessa variação, temos diversos fenômenos, como, despatalização, iotacismo, síncope, rotacismo etc., para citar alguns. A despatalização é um “caso de variação fonológica bastante comum no PB, é a troca de <lh> por <i>, num fenômeno chamado de **despalatalização**, ou seja, perda de palatalização (<lh> passa para <l>: palha > palia)”. (Coelho *et al.* 2015, p. 54).

Conforme Coelho *et al.* (2015), o iotacismo é a evolução de um som para a vogal /i/ ou para a semivogal correspondente, como, por exemplo: palia > paia. Vale lembrar que este fenômeno é também chamado de iotização ou iodização. Já a síncope é uma “supressão de fonema no interior da palavra”. Como, por exemplo, *fosfro* ao invés de *fósforo* ou *arvre* no lugar de *árvore*. (Coelho *et al.*, 2015, p. 55).

Agora, vamos ilustrar dois exemplos de rotacismo, como no caso da palavra *soldado* > *sordado*; e a palavra *planta* que muitos empregam *pranta*. Identificamos um caso de rotacismo nessas palavras, porque houve a troca do fonema /l/ por /r/. (Coelho *et al.*, 2015).

Destarte, há casos, ainda, de **variação morfofonológica**, quando ocorre variação em nível morfológico e fonológico ao mesmo tempo. Tomamos como exemplo a palavra *andar* que alguns falantes pronunciam *andá*. Neste caso, temos a supressão de /r/, que, por um lado, é um morfema verbal que faz marcação de infinitivo, por outro, é um fonema. Assim, entendemos que o apagamento do /r/ representa uma variação de interface, por tratar-se de um morfema e um fonema, caracterizando, assim, uma variação morfofonológica. (Coelho *et al.*, 2015).

Dadas essas informações sobre a sociolinguística e o caso de variação linguística, especificamente a que ocorre no nível fonológico, apresentamos no tópico, a seguir, a análise do poema em apreço.

PROCESSOS FONOLÓGICOS POR APAGAMENTO NO POEMA *VINGANÇA DE CABÔCO* DO CORDELISTA PARAIBANO ZÉ DA LUZ

Neste tópico realizamos uma análise no nível fonológico, por meio do poema *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz, a fim de descrever os casos que sofreram processos de apagamento.

O poema *Vingança de cabôco* é marcado pela linguagem sertaneja, portanto, o nosso *corpus* de estudo exibe uma variedade que foge da norma padrão, essa é uma das principais características presentes na poesia de Zé da Luz.

Por conseguinte, construímos um quadro, de acordo com os dados coletados, no qual podemos observar os fenômenos fonológicos recorrentes, em especial os que sofreram apagamento. Organizamos o quadro a partir de 4 (quatro) entradas, a saber: 1) Variante não-padrão; 2) Variante padrão; 3) Contexto; 4) Classificação fonológica: a variável.

Quadro 1 – Processos fonológicos de apagamen

1) Variante não - Padrão	2) Variante padrão	3) Contexto	4) Classificação fonológica: a variável
<crimine>	<Incrimine>	"Seu moço. Não mecrimine" (p. 35).	Aférese
<tava>	<Estava>	"Táva pronta prácasá" (p. 38).	Aférese
<inda>	<Ainda>	"Inda pégo na combréa" (p. 41).	Aférese
<tou>	<Estou>	"Eu mi vinguei! Tou vingado! (p. 45).	Aférese
<tás>	<Estás>	"Tás satisfeito Canéla?" (p. 45).	Aférese
<históra>	<História>	"A minha históra premêro" (p. 35).	Síncope
<canso>	<Cansado>	"Fiquei canso de cortá!" (p. 36).	Síncope
<cabôca>	<Cabocla>	"Entonce as môça, as cabôca" (p. 36).	Síncope

<apagei>	<Apaguei>	"Apagei fogo de véla" (p. 36).	Síncope
<combréa>	<Combreia>	"Cum dois tiro de combréa!" (p.36).	Síncope
<prá>	<Para>	"Prá Vosmicê meu patrão" (p. 36).	Síncope
<praquê>	<Para quê>	"E eu tombém. Praquê negá?" (p. 37).	Síncope
<Pêdo>	<Pedro>	"Qui um tá de Pêdo canéla" (p. 37).	Síncope
<cabôco>	<Caboclo>	"Um cabôco bem pachola" (p. 37).	Síncope
<importança>	<Importância>	"Nós não ligava importança" (p. 37).	Síncope
<musga>	<Música>	"É éssa a musga dos mato" (p. 39).	Síncope
<famía>	<Família>	"Inquanto as mãe de famía" (p. 40).	Síncope
<prós>	<Para os>	"Oiando prós cunvidádo" (p. 41).	Síncope e sinalefa
<relampo>	<Relâmpago>	"O relampo faiscava" (p. 44).	Síncope
<ante>	<Antes>	"Ante de eu li contá" (p. 35).	Apócope
<contá>	<Contar>	"Ante de eu li contá" (p. 35).	Apócope
<mizaráve>	<Miserável>	"E o mizarável caiu" (p. 45).	Apócope
<caçadô>	<Caçador>	"Foi um grande caçadô" (p. 35).	Apócope
<atiradô>	<Atirador>	"A fama de atiradô!" (p. 35).	Apócope
<sê>	<Ser>	"De sê bom atiradô" (p. 35).	Apócope
<cortá>	<Cortar>	"Fiquei canso de cortá!" (p. 36).	Apócope
<tê>	<Ter>	"Não tê medo nem recêio" (p. 36).	Apócope
<abucanhá>	<Abocanhar>	"Do cigarro abucanhá" (p. 36).	Apócope
<fulô>	<Flor>	"Butáva fulô na bôca" (p. 36).	Apócope

<dizê>	<Dizer>	“Prá Vosmicê não dizê” (p. 36).	Apócope
<amô>	<Amor>	“Mi amáva cum todo amô!” (p. 37).	Apócope
<negá>	<Negar>	“E eu tombém. Praquê negá?” (p. 37).	Apócope
<falá>	<Falar>	“Cumó nem é bom falá” (p. 37).	Apócope
<tá>	<Tal>	“Qui um tá de Pêdo canéla” (p. 37).	Apócope
<tocadô>	<Tocador>	“Um tocadô de vióla” (p. 37).	Apócope
<fervô>	<Fervor>	“Já se amáva cum fervô” (p. 37).	Apócope
<incurtá>	<Encurtar>	“E prá cunversa incurtá” (p. 37).	Apócope
<rezorvêmo>	<Resolvemos>	“Rezorvêmo se casá” (p. 37).	Apócope
<casá>	<Casar>	“Rezorvêmo se casá” (p. 37).	Apócope
<naturá>	<Natural>	“Cumó erá naturá” (p. 37).	Apócope
<cunsurtá>	<Consultar>	“Fui cunsurtá cum Maria” (p. 37).	Apócope
<iscuiê>	<Escolher>	“Prá nós iscuiê odía” (p. 37).	Apócope
<marcá>	<Marcar>	“E o casamento marca” (p. 37).	Apócope
<vingá>	<Vingar>	“Não quizêsse se vingá” (p. 38).	Apócope
<tumá>	<Tomar>	“Uma vingança tumá!” (p. 38).	Apócope
<sinhô>	<Senhor>	“Nós casêmo, sim sinhô”. (p. 38).	Apócope
<butá>	<Botar>	“Butá na boca uma flô” (p. 41).	Apócope
<flô>	<Flor>	“Butá na boca uma flô” (p. 41).	Apócope
<tremê>	<Tremar>	“Quem tinha visto tremê” (p. 42).	Apócope
<batê>	<Bater>	“O batê dos corações” (p. 43).	Apócope
<muiê>	<Mulher>	“Das muiê, qui isperáva” (p. 43).	Apócope

<chuvê>	<Chover>	“Deixou de chuvê lá fóra” (p. 43).	Apócope
<láguima>	<Lágrimas>	“E as láguima qui éla chorou” (p. 43).	Apócope
<beijá>	<Beijar>	“De beijá a sua fia” (p. 44).	Apócope
<cadáve>	<Cadáver>	“Tás vendo o cadáve dela?” (p. 45).	Apócope
<abraçá>	<Abraçar>	“Itribuxando no chão” (p. 46).	Apócope
<dô>	<Dor>	“Duas láguima de dô” (p. 47).	Apócope
<duma>	<De uma>	“Duma feita, num forguêdo” (p. 36).	Sinalefa

Fonte: Autoria própria (2022).

O Quadro 1 apresentado, acima, traz os vocábulos que sofreram apagamentos segmentais. Segundo Silva (2011, p. 81), o “apagamento equivale à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira”. Dentro desse grupo, temos: a aférese, síncope, apócope, sinalefa. Todos eles foram encontrados no nosso *corpus* de pesquisa e serão devidamente explicitados.

Conforme Silva (2011), a aférese consiste no apagamento de segmento inicial do vocábulo, como podemos notar nas palavras <crimine>, <tava>, <inda>, <tou>, <tás>, que, comparadas com a variante padrão, sofreram supressão segmental na posição inicial. Como, por exemplo, em <crimine> houve o apagamento da sílaba inicial -in, em contraste com a variante padrão <incrimine>. Em <tava> ocorreu o apagamento da sílaba -es, em contraste com <estava>, na palavra <inda> ocorreu o apagamento do segmento -a. Nas variantes não-padrão <tou> e <tás>, houve o apagamento da sílaba -es.

De acordo com Coutinho (1976), a síncope é o fenômeno que consiste no apagamento de fonema no interior do vocábulo, como podemos ver em <históra>, em que foi apagado o fonema /i/; em <canso>, notamos que houve o apagamento dos fonemas /a/ e /d/.

Ainda em relação à síncope, na palavra <cabôca> houve o apagamento do fonema /l/, quando comparada com a variante-padrão *cabocla*; em <apagei> o apagamento foi da vogal /u/; em <combréa> foi no fonema

/i/ que ocorreu apagamento; em <prá> houve a queda do fonema /a/; na palavra <praquê> notamos que ocorreu o apagamento do fonema /a/; em <Pêdo> o apagamento foi do fonema /r/; em <cabôco> ocorreu o mesmo que em <cabôca>, o apagamento do fonema /l/, e, na palavra <importan-ça> ocorreu o apagamento do fonema /i/.

No nosso objeto de estudo, há mais dados que sofreram esse processo, como a palavra <musga> que sofreu o apagamento do fonema /i/. Em <famía> observamos que o apagamento ocorreu na sílaba -li, em comparação com a variante padrão <família>; na palavra <prós> houve a supressão do fonema /a/ e em <relampo> houve a supressão dos fonemas -ag.

O fenômeno de apócope consiste no apagamento de segmento final em um vocábulo, e esse processo também se dá em formas infinitivas na fala (SILVA, 2011). Por exemplo, em <ante> podemos ver que houve a supressão do fonema /s/, em contraste com a forma padrão <antes>; nas palavras <contá>, < cortá>, <abucanhá>, <negá>, <falá>, <incurtá>, <casá>, <cunsurtá>, <marcá>, <vingá>, <tumá>, <butá>, >beijá>, <abraçá>, <sê>, <tê>, <dizê>, <iscuiê>, <tremê>, <batê> e <chuvê> são formas infinitivas que sofreram variação, devido à supressão do /r/ final.

Em <cadáve>, <muiê>, <caçadô>, <atiradô>, <fulô>, <amô>, <tocadô>, <fervô>, <sinhô>, <flô> e <dô> também ocorre o apagamento do /r/ final, a diferença é que essas palavras que sofreram mudança não pertencem à classe gramatical de verbo, algumas pertencem à de substantivo.

Ainda sobre a apócope, na palavra <tá> houve a supressão do /l/ final, se comparado com a variante padrão <tal>; em <rezorvêmo>, o apagamento ocorreu no /s/ final, se comparado à variante padrão <resolvemos>; em <láguima> também ocorreu o apagamento do /s/ final; e em <naturá> e <mizaráve> ocorre o apagamento do fonema /l/.

Segundo Coutinho (1976), a sinalefa ou elisão acontece quando há o apagamento da vogal final de uma palavra e quando a posterior inicia com vogal. Como, por exemplo, em <prós>, que houve a queda da vogal /a/ em contraste com a variante padrão <para os> e em *duma* que ocorreu a queda da vogal /e/.

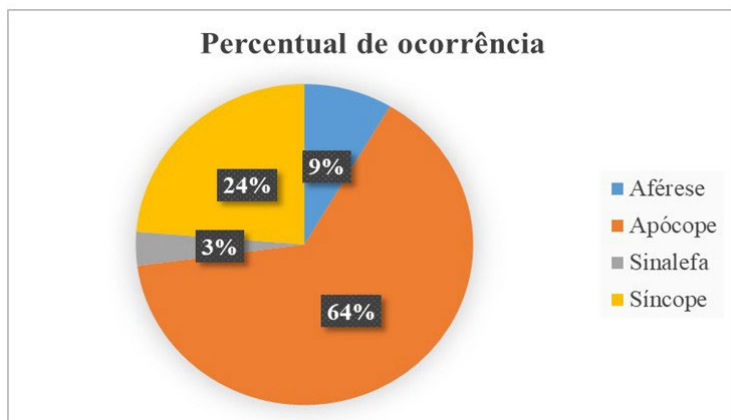
Processo fonológico mais expressivo no *corpus*

Elaboramos este tópico com a finalidade de tratar sobre a ocorrência

dos dados que sofreram processos fonológicos por apagamento, de modo a evidenciar a expressividade dos casos de maior e menor uso na narrativa popular *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz.

Para tanto, apresentamos o Gráfico 1, o qual mostra, quantitativamente, o percentual de ocorrência.

Gráfico 1 – Ocorrência de processos fonológicos por apagamento em Vingança de cabôco, de Zé da Luz.



Fonte: Autoria própria (2023).

Como podemos observar no Gráfico 1, o processo fonológico mais expressivo no *corpus* é a apócope, com 64% de ocorrência. Em seguida, temos a síncope, com 24% de ocorrência; a aférese, com 9%; e a sinalefa, com 3%. Considerando que a apócope materializa o processo de maior expressividade nos dados, buscamos trazer uma discussão, com base em pesquisas prévias, sobre tal fenômeno variacional.

No estudo de Lima (2016), intitulado: *Abordagem sociolinguística da apócope de /R/, /S/ e /N/ em contexto brasiliense-goiano*, ele busca compreender como as variáveis funcionam e o que pode favorecer ou não a ocorrência do fenômeno em questão. Para isso, apoia-se em produções orais e escritas de falantes de Brasília, Luziânia-GO e do Entorno de Brasília.

Interessante observar que, para a variável /s/, caso presente em nossos dados como em <rezorvêmo>, o autor chegou à conclusão de que ela é muito importante, pois o seu apagamento pode afetar diretamente o quadro de

flexão nominal e verbal. E quanto à marcação de plural dos determinantes, essa variável se mostrou sólida nesse estudo. Em relação aos dados escritos, esse processo se dá de acordo com a norma padrão, ou seja, vai haver pouca apócope de /s/. Fator esse explicado pelo nível de escolaridade.

No estudo do autor, as três variantes apresentaram respostas peculiares ao fenômeno da apócope em coda silábica. A apócope de /R/, com uma maior tendência ao [Ø], dado que observamos em nosso *corpus*, pela ocorrência do apagamento desse segmento, sobretudo no infinito verbal.

Moura e Ferreira (2008), em seu trabalho intitulado *Metaplasmos no falar urbano Monte- Belense: um estudo sobre apócope e vocalização*, elas trazem uma pesquisa realizada por intermédio de 30 entrevistas com pessoas nascidas e residentes em São Luís de Montes Belos- GO, levando em consideração duas variáveis extralinguísticas: nível de escolaridade e faixa etária.

Assim, as autoras obtiveram como resultados para a apócope de /r/, /s/ e /ou/, que “a variável ‘apócope’ está se incorporando ao falar monte belense, pois levando-se em conta o grau de escolaridade e a faixa etária [...] esse fenômeno ocorre em todos os níveis, em maior quantidade do que a variante sem apócope”. (MOURA; FERREIRA, 2008, p. 203).

Os informantes com nível de escolaridade superior são os que mais produzem a variante preenchida /r/, independentemente da faixa etária, segundo Moura e Ferreira (2008). Em relação ao seu apagamento, a explicação seria o fato de o PB (Português Brasileiro) constituir sílaba CV (consoante + vogal). E, em relação ao primeiro dado, o mesmo foi atestado em Lima (2016). De fato, a hipótese só se concretizou após o cruzamento dos condicionadores: *classe de palavras* e *escolaridade*.

Em relação à variável /s/, os dados mostraram que a sua realização ocorre em todos os níveis, sendo quase extinta a possibilidade do seu apagamento. Em Lima (2016), o resultado alcançado foi o mesmo, já que o morfema /s/ aparece mais em palavras monossílabas e na tendência do PB em marcar sempre da direita para a esquerda. E, para finalizar: os condicionadores sociais, econômicos e etários não influenciam na ocorrência da variante preenchida (Moura; Ferreira, 2008).

Sobre o uso de formas apocopadas no PB, Bagno (2011) argumenta que a apócope é um fenômeno gradual e um uso linguístico comum na fala de todos os falantes, independente da classe, raça, cor e, até mesmo,

da escolaridade deles. Um indivíduo pode alternar entre diferentes formas linguísticas, a depender do contexto social de interação, o assunto tratado e a identidade social do interlocutor.

Tendo apresentado os dados que sofreram apagamento no poema *Vingança de cobôco*, de Zé da Luz, encerramos este tópico e esperamos que este trabalho possa contribuir para estudos sociolinguísticos, bem como para os que se interessam pela temática abordada, a qual nos permitiu melhor compreender a linguagem utilizada pelo cordelista paraibano dentro de contexto sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, objetivamos investigar a variação fonológica na narrativa popular *Vingança de cabôco*, de Zé da Luz, de modo a descrever os casos que sofreram processos de apagamento. Assim, foi possível identificar e descrever os fenômenos relativos ao nível fonológico que caracterizam o apagamento segmental no referido poema.

Constatamos que os dados apresentam ocorrências não somente por apagamento. Existem casos específicos que merecem uma atenção investigativa, como, adição, transformação, transposição. Em relação ao que nos propomos, com este estudo, os resultados mostram fenômenos de aférese, síncope, sinalefa e apócope. Este, sendo o processo fonológico de maior expressividade. Neste aspecto, é possível concluir que a fala popular do nordestino foi fortemente evidenciada por Zé da Luz, o qual teve a destreza de constituir, por meio de particularidades sociais, uma materialização cultural de seu povo mediada pela linguagem popular.

Esperamos que este trabalho venha contribuir para a área da Sociolinguística e possa incentivar outros estudos sociolinguísticos acerca da variação fonológica presente na linguagem de uma comunidade ou de um texto escrito. Deixamos expressa, aqui, a nossa satisfação na realização deste estudo, além disso, explicitamos que a presente análise do poema em questão não deu conta de olhar para a sua linguagem no todo, tendo em vista que delimitamos o foco de investigação apenas para o nível fonológico, especificamente aqueles casos que apresentam apagamento.

Por fim, deixamos como sugestão para pesquisas futuras: um olhar para o cordel em apreço, de modo a analisar outros níveis linguísticos

como o morfológico, o morfossintático e o lexical, sob o viés da Sociolinguística. Outra questão não menos importante e que requer estudo sistemático, seria pensar em uma análise desses processos fonológicos voltada para o ensino de Língua Portuguesa, na promoção de uma prática social de uso da linguagem em contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl; *et al.* **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CORDONI, Erica Ferraz; PEREIRA, Danglei Castro. Reflexos corde-
listas em “Morte e Vida Severina” e “O drama do Nordeste”. **Boitátá**,
Londrina, v. 1, n.1, p. 55-64, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-1-2006/Artigo%20Erica.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

COSTA, Jemyma Guimarães. **A poética de Zé da Luz sob uma perspectiva semiótica**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/17600>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DUARTE, Girleide Almeida. **Matuto fingidor: uma leitura da persona poética em Zé da Luz**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/ Português) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2018. Disponível em: <<https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publi->

cacoes/2783>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. Saberes linguísticos cotidianos. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 6, n. 5, p. 324-351, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/44555076/Saberes_lingu%C3%ADsticos_cotidianos>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LIMA, Jessé da Silva. **Abordagem sociolinguística da apócope de /R/, /S/ e /N/ em contexto Brasiliense-Goiano**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/ Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14803/1/2016_JessedaSilvaLima_tcc.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MOURA, Cleide Queiroz de Paula; FERREIRA, Jannaína Soares Silva Reis. Metaplasmos no falar urbano Monte-Belense: Um estudo sobre apócope e vocalização. **ÍCONE – Revista de Letras**, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 196-210, 2008. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/METAPLASMOS-NO-FALAR-URBANO-MONTE-BELENSE%3A-UM-SOBRE-Moura-Ferreira/dfc734743d2b-8313bf8974a9a5037e2c7a2f508d>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Fernando Moreno da. Processos fonológicos segmentais na Língua Portuguesa. **Littera Online**, Maranhão, v. 2, n. 4, p. 73-88, 2011. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/PROCESSOS-FONOL%C3%93GICOS-SEGMENTAIS-NA-L%C3%8DNGUA-Silva/269416c9d9a3d04229f37b2736b2dab0448fb785> Acesso em: 13 fev. 2023.

AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DOS VENDEDORES DO SHOPPING DA CIDADE DE TERESINA AOS CLIENTES

*Missione Aurélia Viana Feitosa
Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil não é um país monolíngue, principalmente, no que diz respeito à língua falada. Dessa forma, vê-se o plurilinguismo instituído não só pelos diversos idiomas presentes no território como o tupi-guarani, libras, português, alemão, mas também, o pluridialealismo dentro da língua portuguesa.

Diante do olhar variaconista, à luz da Sociolinguística e da teoria de Dell Hymes, faremos neste estudo uma observação sobre as estratégias argumentativas dos vendedores do Shopping da Cidade localizado em Teresina, com o fito de investigar os aspectos etnográficos no espaço mencionado, bem como o processo de interação desses vendedores por meio dos eventos de fala como forma de persuasão no processo de compra e venda.

Este intento investigativo analisa, à luz da sociolinguística, as estratégias de abordagem observáveis durante os eventos comunicativos que ocorrem na relação de compra e de venda em um ambiente comercial tradicional de Teresina-PI, localizado na Avenida Maranhão, no centro da cidade, denominado Shopping da Cidade. O percurso investigativo considerou, mais especificamente, os interagentes vendedores que atuam

neste ambiente de interação, verificando a contribuição para a construção de uma identidade linguística destes participantes. Diante disso, esta pesquisa se apoia na seguinte problematização: até que ponto as variáveis gênero/sexo, escolar e socioeconômico influenciam nas estratégias de abordagem percebidas na fala da comunidade de vendedores do Shopping da Cidade de Teresina-PI e mostram-se como fator de persuasão para uma venda eficiente?

Tal problematização parte da hipótese de que se faz necessária uma abordagem das diferenças existentes no português falado pelas pessoas mais escolarizadas, consideradas da classe social mais favorecida, com o português falado pelas pessoas com pouca instrução escolar, vistas como constituintes da classe social menos favorecida.

Apontamos neste estudo a necessidade de reflexões sobre as estratégias de abordagem, procurando compreender os fatores que contribuem linguisticamente para uma venda eficiente, gerando subsídios, em longo prazo, para uma possível explicação da variação linguística. Ilustra-se ainda a fusão entre língua e sociedade, pois além de fazer parte da constituição do indivíduo, a língua ou o dialeto utilizado por ele pode integrá-lo, valorizá-lo ou discriminá-lo, pois, como postula Bagno (2003, p. 68) “considerar como erro a forma como as pessoas consideradas de pouca instrução escolar fazem uso de sua língua, acelera o processo de exclusão social”. A relevância desta investigação está vinculada ao fato de se tratar de uma comunidade característica de Teresina-PI, neste caso, os vendedores do “Shopping da Cidade”, os quais são frutos da relação existente entre a variedade linguística que utilizam, bem como as estratégias de venda no centro comercial e a discriminação fundada no preconceito linguístico sofrido pelas pessoas constituintes de uma classe social de menor nível de escolaridade.

Diante disso, acreditamos que a pesquisa seja relevante para a sociolinguística, pois se substantia pelo fato de preencher as lacunas de pesquisas sobre a comunidade do Shopping da Cidade de Teresina. Diante disso, pesquisar sobre a influência das variáveis, principalmente de sexo/gênero, no processo de persuasão dos clientes, bem como no êxito da venda do produto, proporciona uma maior visibilidade a esse público discriminado socialmente por ser um comércio popular, construindo uma identidade linguística e cultural, corroborando a resignificação

desses sujeitos socialmente.

Desse modo, ressaltamos a necessidade de um estudo mais aprofundado quanto à verificação da aplicabilidade das estratégias de argumentação que foge à regra normativa e resulta numa avaliação social que atribui prestígio ou estigma às diferentes falas ou às discussões travadas em torno da linguagem politicamente correta, para poder constatar o caráter polêmico do tema (Moura, 2000).

A TEORIA DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL DE GUMPERZ

No processo de comunicação em uma comunidade, Gumperz (1998) denominou pistas de contextualização, que constituem as pistas sociolinguísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação. Nesse processo de interação, o autor resalta a relevância das pistas de contextualização que, de acordo com o estudioso, são internalizadas pelos interagentes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é relevante para uma determinada interpretação, num específico momento.

Além disso, o autor buscou construir um entendimento melhor e crescente de como a interação constitui a linguagem e como esta é constituída pela interação. Outrossim, o autor parte do pressuposto de que a fala em diálogo é um produto emergente nos eventos sociais, em que os participantes utilizam, de forma ordenada e metódica, os recursos que as línguas lhes oferecem para se engajarem em atividades situadas no momento da interação. Logo, a Sociolinguística Interacional, abordada por Gumperz (1982), analisa os aspectos estruturais e funcionais da linguagem inseridas num conceito mais amplo de interação social. Com essa linha de estudo, o pesquisador tinha como propósito investigar como interlocutores sinalizam, constroem e interpretam significados em interações sociais. Esses mecanismos de sinalização foram definidos por Gumperz (1982) como pistas de contextualização.

Outrossim, a Sociolinguística Interacional objetiva desvendar questões culturais entre os interlocutores na análise das conversas do cotidiano.

Neste sentido, essa linha de pesquisa destaca a intersecção da língua e da cultura. Esta abordagem, portanto, discute que significados culturais dos interlocutores atribuem às suas ações e palavras, enquanto estão envolvidos em encontros face-a-face. Nessa perspectiva, essa vertente voltada para a organização da interação comunicativa, a qual recebeu contribuição de John Gumperz (1922-2013) e Goffman (1922-1982), é considerada mais tardia que a Sociolinguística variacionista.

Ainda dentro da visão linguística de Goffman (1974), é apresentado um conceito inovador chamado de *footing*, uma mudança nos enquadres dos eventos comunicativos ou uma mudança no alinhamento que assumimos para nós e com os outros. Este alinhamento é percebido ao se observar o posicionamento do emissor em relação ao receptor, ou leva-se em consideração o contexto e a ratificação que os participantes da comunicação fazem uns dos outros.

Vale, portanto, relacionar essa reflexão com as perspectivas de Gumperz ao inferir que no processo de comunicação de uma comunidade, os participantes dela utilizarão das pistas sociolinguísticas para marcar suas intenções comunicativas. Compreendemos, assim, que não há possibilidades de o sujeito, agente comunicativo, se desvincular da língua em dado momento. Pelo contrário, há nessa relação didática uma interação firmadora e contínua, em que as pistas de contextualização são internalizadas pelo falante e passam por constantes modificações e acréscimos de sentido e que depois são reativadas no momento da fala em diálogo. Trata-se de um produto emergente, em evolução, que se executa dentro de um conjunto continuado, frequente, regular e ativo que se articula para ser usada num momento específico de interação social.

As variantes de uma dada língua se constroem formando um leque qualitativo de possibilidades significativas nas falas, que acabam por caracterizar determinados grupos, em determinados ambientes. Calvet (2002) menciona os estereótipos referentes ao “bem falar”, que projetam uma noção pejorativa acerca do desenvolvimento da linguagem para determinados grupos. Essa ideia se constrói por meio da perspectiva de que em todos os países há uma determinada cidade/localidade em que a linguagem nacional é pronunciada de maneira pura. Na França, por exemplo, essa localidade seria a província de Anjou, já no Brasil, é atribuída à cidade de São Luís, no Maranhão.

A hipercorreção reflete uma insegurança linguística. De uma maneira geral, as pessoas enxergam o modo como falam como inadequado e pouco prestigioso, o que as levam a exager no comportamento de quem quer dominar a língua, desconsiderando os fatores sociolinguísticos e que são tão importantes para marcar as especificidades culturais e sociais dos grupos. Acerca disso, Calvet (2002, p. 79) destaca:

[...] a hipercorreção pode ser percebida como ridícula por aqueles que dominam a “forma legítima”, e que em contrapartida vão julgar de modo desvalorizador os que tentam imitar uma pronúncia valorizada. Esse círculo pode ir ao infinito ou quase, e nos mostra o profundo enraizamento social das atitudes linguísticas.

Constata-se que a hipercorreção é um fator social que tenta considerar a língua na sua “maneira pura” como a única maneira correta e prestigiosa. Assim, pode-se considerar que tal feito leva a descartar as marcas sociais e culturais que todas as comunidades sociais possuem e que são tão importantes para o reconhecimento delas no meio.

O controle das pronúncias corretas é um comportamento que não leva em consideração a forma de construção de cada pronúncia na sociedade, dessa maneira, não se trata apenas de uma questão linguística, mas social. Observa-se claramente que estas questões se relacionam e formam um leque de possibilidades de análise, mas nunca descartando os pontos que fortalecem e caracterizam social e culturalmente os grupos dentro de uma comunidade. Destaca-se, ainda, a respeito disso, que as atitudes e os sentimentos linguísticos, como o desconforto com as pronúncias, a hipercorreção e as inseguranças são atribuídos a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, que em muitas circunstâncias estão numa posição socialmente confortável e favorecida, o que revela razões financeiras e socioculturais envolvidas.

A ETNOGRAFIA DA FALA

A etnografia caracteriza-se por uma metodologia versátil, pois é de suma importância para estudar os fenômenos sociais, não apenas no âmbito da antropologia, mas enquadra-se, também, nas ciências da comu-

nicação. Nesse contexto comunicativo, no que concerne à Pragmática, a antropologia proporciona um modo empírico de análise das interações do cotidiano: a etnografia. O modo de análise etnográfico proporciona a observação nas mais diversas interações sociais.

O modelo de estudo Etnográfico, no âmbito linguístico, baseia-se na pesquisa participante na qual o pesquisador descreve, examina, anota um objeto de estudo ou uma comunidade (no caso desta pesquisa, a relação entre vendedor e consumidor). Este método de estudo concede a construção da identidade cultural de determinada comunidade. Dessa forma, a Etnografia volta-se para os estudos antropológicos. Já a Linguística volta-se para os estudos da Fala. Logo, ambos os objetos de estudo, de forma conjunta, proporcionam o método teórico-metodológico que analisa a interação entre interagentes de uma comunidade. Posto isso, a Etnografia da Fala é compreendida por Hymes (1974) como uma teoria que descreve a fala como um comportamento cultural, um sistema que não é exótico, mas é necessariamente interessado nas diferenças.

Nesse contexto de análise, o etnógrafo da comunicação tem como objetivo descrever uma forma de se comunicar de determinado lugar, ou seja, que faça parte da cultura dos indivíduos em análise. Essa característica singular de comunicação de um determinado lugar dá-se a partir de formas comparativas com outras comunidades e suas respectivas formas de comunicação. Logo, o método etnográfico se baseia numa forma descritiva pautada num sistema de categorias e conceitos que são desenvolvidos, aplicados e reinterpretados à medida que o estudo empírico se realiza.

De acordo com Costa (1988), a Etnografia da Fala não é um mero procedimento técnico ou um método, senão um construto teórico que muito tem a contribuir com os estudos sociolinguísticos, partindo do ponto de vista linguístico e chegando à conjuntura social. Diante disso, será um método necessário para o desenvolvimento desta pesquisa na comunidade do Shopping da Cidade de Teresina-PI.

Essa linha de análise não enfatiza o uso da gramática, mas, sim, o contexto em que os enunciados acontecem. Ademais, esse método analítico está pautado na etnologia, que se caracteriza como o estudo ou ciência que estuda os fatos e os documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social. Por meio dessa perspectiva,

busca-se uma apreciação analítica e comparativa das culturas e das civilizações, bem como as normas de utilização e as funções da linguagem nas diferentes comunidades. Nesse contexto de comunicação, a etnografia leva em consideração quem diz o que para quem, onde, quando, de que maneira e com que finalidade.

Costa (1988) trouxe reflexões importantes para uma visão das funções classificadas por eles. Por conseguinte, Gumperz e Hymes (1972) sugerem uma nova linha de pesquisa, a Etnografia da Fala, que leva em consideração o ambiente, bem como o contexto cultural e social que acontecem os eventos linguísticos.

Roman Jakobson (1953; 1960) adaptou alguns fatores, antes observados na teoria da comunicação e adaptado aos estudos linguísticos como, por exemplo, os vários tipos de participantes em eventos comunicativos, os diversos canais utilizados e a maneira como são utilizados: fala, escrita, sopro, assobio, canto.

Ademais, a Etnografia da Comunicação, antes conceituada como Etnografia da Fala, com essa nova nomeação, possibilitou a ampliação dos estudos no processo de interação, cuja análise se voltava apenas para a fala. Dessa forma, essa nova linha pesquisa corroborou um novo olhar sobre as atividades linguísticas considerando os aspectos mais abrangentes.

Para se obter uma base teórica a respeito da língua de uma comunidade específica, o pesquisador deve levar em consideração a competência comunicativa dos sujeitos na comunidade, sendo fundamental observar as seguintes variáveis denominadas por Hymes (1974): modos de falar, falante fluente, situação da fala, evento de fala e ato de fala.

Foi a partir dessas cinco variáveis ora apresentadas que se fez possível a análise etnográfica do processo de interação entre vendedor e consumidor no Shopping da Cidade, em Teresina, campo de estudo desta pesquisa. Assim, apresenta-se como suporte teórico principal a Etnografia da Comunicação para analisar a competência comunicativa dos sujeitos da pesquisa no contexto face a face de interação.

Para tanto, considera-se que a Etnografia da Comunicação leva em consideração uma comunidade de fala para estudo, nesta pesquisa, observa-se a organização dos meios comunicativos utilizados pelos sujeitos durante a comunicação. Nessa perspectiva etnográfica, trazemos a conversação como atividade social e organizada culturalmente, bem como desen-

volvida pelo emissor e pelo receptor concomitantemente que, nesse caso, vendedor e cliente.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em um ambiente comercial tradicional de Teresina- PI, localizado na Avenida Maranhão, no centro da cidade, intitulado *Shopping* da Cidade, focando, mais especificamente, nos integrantes vendedores que atuam neste ambiente de interação, verificando a contribuição para a construção de uma identidade linguística desses participantes.

De natureza qualitativa, de cunho etnográfico e descritivo, buscamos, a começar pela pesquisa de campo e etnográfica, gerar dados a partir dos falares dos vendedores do *Shopping* da Cidade de Teresina-PI, a fim de exprimir não só uma realidade cultural, mas também demonstrar a heterogeneidade linguística e a diversidade de falares, incluindo o comportamento em decorrência dessas variáveis sociolinguísticas nas relações de compra e de venda.

O método de investigação escolhido, etnografia, permitiu a escuta do outro (a fala), ou seja, ver como outro vê, sentir como o outro sente. Isso possibilitou chegarmos a uma descrição das ações praticadas num dado espaço (*shopping* da cidade), num dado momento (quando fomos a campo entrevistar e ouvir os vendedores), objetivando neste trabalho especificamente, descrever o que acontece da forma mais real possível.

A escolha da abordagem metodológica se deu pelo fato de que “os objetivos centrais da descrição etnográfica na pesquisa sociolinguística são documentar e analisar aspectos específicos das práticas da fala, da maneira como se situam na sociedade em que ocorrem” (Erickson, 1988, p. 1). Assim sendo, um dos principais interesses da descrição etnográfica, a documentação do que acontece realmente num determinado grupo social, esse método se fez eficaz para a realização deste estudo.

A escolha do espaço que a pesquisa foi realizada, espaço no qual os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos e trabalham, corresponde a um shopping que reúne o comércio popular de rua de modo organizado e com muitas variedades de roupas, utensílios em geral, calçados, bolsas, celulares e outros. Os vendedores, antes desse novo espa-

ço, ficavam em ruas do centro da cidade de Teresina, até a inauguração desse espaço em 2009.

Por se tratar de uma pesquisa empírica que visou compilar o material submetido à análise para a testagem de uma hipótese, neste estudo variacionista, em um primeiro momento, preocupou-se com a observação do comportamento do participante. Para tanto, assumimos um comportamento imparcial, não participando de forma direta da situação de comunicação. Procuramos gravar em situação natural de comunicação linguística, reunindo uma grande quantidade de material que possui boa qualidade sonora, tentando neutralizar ao máximo a presença do pesquisador e a do gravador de áudio.

O *corpus* analisado nesta pesquisa foi constituído a partir de entrevistas realizadas conforme a Sociolinguística Interacional e a Etnografia da Fala. Essas abordagens conduziram teórica e metodologicamente a pesquisa de maneira mútua e não isoladamente. Os sujeitos deste estudo são dois informantes do sexo masculino e dois do sexo feminino, todos maiores de 18 anos, que trabalham pelo menos há cinco anos no *shopping* da cidade. A justificativa para esta escolha se deu pelo fato de serem adultos com anos de trabalho no cenário escolhido, tendo um comportamento linguístico definido, principalmente pelo fato de serem vendedores e haver certa conatividade em sua fala.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO PROCESSO DE PERSUASÃO ENTRE VENDEDORES E CLIENTES

Na atividade de vender produtos, considerando o ambiente comercial que o interagente está inserido (*shopping*, feira etc) e dos sujeitos que participam dessa interação (cliente, consumidor etc) a relação vendedor e cliente é instigada por determinadas regras de conduta, chamadas normas de interação (Hymes, 1972), que devem ser respeitadas pelos participantes dos atos de fala. O caráter normativo do processo de interação implica na análise do contexto social e dos relacionamentos sociais que os interagentes estão inseridos.

No *Shopping* da Cidade, os vendedores são divididos em licenciados e não-licenciados. Os boxes são, em sua maioria, legalizados, contendo entre um e cinco vendedores, dependendo do seu tamanho. Os locais de

venda são enumerados, não possuindo uma numeração regular, pois muitos vendedores, no intuito de ampliar seu lugar de venda, possuem dois ou três boxes uma ao lado do outro.

As lojas utilizam estratégias para abordar o comprador, principalmente, aquelas que possuem mais de um vendedor. Partes dos vendedores abordam clientes nos corredores e outros lugares do prédio, enquanto os demais permanecem dentro do box. A abordagem no corredor é uma forma de induzir o cliente a ir até a loja, no intuito de vender. Durante essa abordagem, alguns vendedores aproveitam a oportunidade e colocam um de seus produtos na mão do possível cliente, argumentando sobre a qualidade do produto e o preço baixo da mercadoria. Os comerciantes considerados não-licenciados improvisam suas barracas no centro do *Shopping* da Cidade e próximo tanto da entrada como da saída do prédio, onde ocorre a maior circulação de pessoas, principalmente em horários de “pico”, às 10h e, na parte da tarde, às 16h. Além deles, ainda existem os vendedores que não são fixos do lugar, mas carregam sua mercadoria no próprio corpo, abordando os clientes por todo o prédio. Alguns desses vendedores ambulantes entram driblando a segurança pelas entradas da lateral ou por outras entradas falhas que a segurança não consegue acompanhar, visto que há várias entradas e os guardas ficam posicionados apenas nas principais.

Quanto ao contexto sexo/gênero, os vendedores, em sua maioria, são mulheres, porém, não é comum as mulheres oferecerem serviços como consertos de celulares, consertos de computadores ou aparelhos eletrodomésticos. Esses tipos de serviços são feitos por homens. Somado a isso, os vendedores que se deslocam no prédio com produtos no próprio corpo, em sua maioria, são homens que oferecem produtos para celular. Já as mulheres que se deslocam nos corredores, carregam produtos alimentícios, sendo geralmente cafés e bolos.

O fluxo de pessoas vai aumentando às 10h, sendo o horário de maior movimento no turno da manhã. Os vendedores iniciam seus gritos para chamar a atenção dos clientes: “Olha a calça jeans!”, “vestido lindos, vestidos lindos, senhora, vamos levar?”. Nesse momento, muitos vendedores saem de seus boxes e abordam os clientes já colocando o produto na mão: “Veja, meu bem, cinco calcinhas por vinte reais”. Os ambulantes gritam também: “Olha a capinha de celular, capinha de celular senhora”.

No modelo *Speaking*, Hymes (1972) apresenta suas categorias de análises que integram a situação social, a situação de fala, participantes, finalidades, atos de fala, tom, instrumentos, normas e gênero. Estes elementos correspondem às regras de interação social que respondem, respectivamente, às seguintes perguntas: onde e quando? quem e a quem? para quê? o quê? como? de que maneira? acredita? que tipo de discurso?

Na comunidade de fala aqui estudada, os eventos comunicativos pairam no processo de compra e venda de produtos variados. Para a seguinte pergunta proposta por Hymes (1972) “quem e a quem?”, os eventos comunicativos são articulados de vendedor para cliente, sendo que cada vendedor desenvolve suas habilidades de persuasão que contribuem para a venda.

Diante desse processo persuasivo, é válido ressaltar que uma comunidade de fala deve ser definida a partir de uma perspectiva social e não somente do ponto de vista linguístico. Para Hymes (1972), parte-se de um grupo social e considerando a sua organização total de meios linguísticos, não priorizando a organização parcial de meios linguísticos chamada língua.

Nesse processo comunicativo, ao observar a comunidade aqui estudada, podemos perceber que os homens e as mulheres, na função de vendedores, possuíam formas diferentes de abordagem e de convencimento para venderem seus produtos. Observe o diálogo abaixo entre o vendedor 1, aqui caracterizado como (**V1**), e o seu respectivo cliente, aqui caracterizado como (**Cliente V1**), em um diálogo realizado em um box de venda de acessórios para celular:

Diálogo 1 - Box de venda de acessórios de celulares:

Cliente V1: Boa tarde! Você tem carregador de celular?

(**V1**): Boa tarde, senhor! Tenho sim! Qual o modelo do celular?

Cliente V1: Samsung J5. O meu quebrou o cabinho e não carrega mais. Mas o que você tem é réplica ou original?

(**V1**): É réplica, senhor. “Nois” não tem cabo original aqui não. Mas o produto é bom. Dura muito tempo. Eu mesmo uso esse cabo e nunca deu problema.

Cliente V1: E quanto é?

(**V1**): Esse como é bom mesmo, réplica de primeira linha, custa 40,00.

Cliente V1: 40,00 reais? (Surpresa) Mas é réplica, moço! Faça um des-

conto!

(V1): É réplica “mais” é coisa boa, senhor! Só eu tenho essa marca aqui. É a que mais os “caras” leva. Pode confiar! Nunca ninguém reclamou.

O Vendedor (V1) é um homem de 44 anos de idade que trabalha no *Shopping* da Cidade desde a sua fundação. Em seu box há a venda de acessórios, em geral, para celulares. Esse vendedor, embora tenha um assistente, não se desloca de seu box para abordar clientes.

Analizando o diálogo acima entre o vendedor e o cliente, vale mencionar o pensamento de Goffman (1974), o qual aponta que a fala é socialmente organizada não apenas dentro dos termos e códigos mencionados durante a interação, mas também dentro da estrutura de um pequeno sistema que comporta regras e comportamentos, revelando a didática comunicativa do grupo em questão, no caso, os vendedores.

O V1, ao atender o Cliente V1, proferiu: “Boa tarde, senhor! Tenho sim! Qual o modelo do celular?”. Ao observar esse vendedor, pudemos perceber o uso formal dos pronomes de tratamento como “senhor” e “senhora”. O vendedor sempre recepciona os clientes de forma mais séria para vender seus produtos, sem estabelecer um diálogo intimista com o consumidor.

Nesse contexto de interação, a relação entre o vendedor e o cliente acontece em um ambiente comercial e, diante disso, os aspectos culturais que norteiam o contexto da fala influenciam na forma pelo qual o vendedor interage com os clientes de forma que possa convencê-lo a adquirir o produto apresentado. De tal modo, o modelo de comunicação adotado pelo vendedor faz jus ao que Hymes (1974) postula, o qual menciona que o indivíduo deve se adequar ao processo de comunicação instigado por uma determinada comunidade de fala, inserindo-se no contexto linguístico adequado à situação.

Percebemos uma prática comum em ambientes de venda a partir da tentativa de convencimento do vendedor ao apresentar seu produto ao cliente. Durante o diálogo, o vendedor se esforça para ter uma comunicação eficaz com o cliente, o que vai ao encontro do pensamento do Gumperz (1972) ao definir que a competência comunicativa é aquela que um falante necessita saber para se comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significantes.

Analisamos agora um segundo cliente, que elucida a interação entre o

V2 e o Cliente V2. Obsevemos:

Diálogo 2: Box de venda de acessórios de celular

Cliente V2: *boa tarde! Qual as capinhas que vocês tem aí para Samsung A10?*

(V2): *boa tarde, senhora! Samsung A10? Vou pegar aqui.*

Cliente V2: *Tu tem aquelas que são coloridas? Aquelas que são de borracha?*

(V2): *Nós temos essas aqui.*

(Vendedor volta com vários modelos de cases)

Cliente V2: *Qual é o valor, moço?*

(V2): *As aveludadas são 35,00, as normais são 20,00 e as transparentes são 15,00.*

Cliente V2: *Eu quero levar duas. Tem desconto?*

(V2): *Quais são as que a senhora quer?*

Cliente V2: *Eu quero uma aveludada e uma transparente.*

(V2): *Negócio é que elas já estão no preço bom. Porque essa aveludada em qualquer lugar é 40,00 / 45,00. E aqui a gente faz o menor preço. E essa transparente o preço normal dela é 20,00 (risos contidos).*

[...].

Podemos observar que tanto o **(V1)** como o **(V2)** cumprem as normas de interação que são instigadas pela situação de fala e pelo contexto em que estão inseridos. Em ambos, a norma de cumprimento é realizada no início da relação de compra e venda:

Vendedor Homem (V1)

Cliente V1: *Boa tarde! Você tem carregador de celular?*

(V1): *Boa tarde, senhor! Tenho sim! Qual o modelo do celular?*

Vendedor Homem (V2)

Cliente V2: *boa tarde! Qual as capinhas que vocês têm aí para Sa Samsung A10?*

(V2): *Boa tarde, senhora! Samsung A10? Vou pegar aqui.*

Ademais, podemos, ainda, considerar que tanto o **(V1)** como o **(V2)** cumprem as normas de interação que são instigadas considerando também a situação de fala e o contexto em que estão inseridos. Em ambos, a norma oferta é realizada no momento da interação:

Vendedor Homem (V1)

Cliente V1: Faz a 35,00?

(V1): Tá bom, leve! Vou dar o desconto só para virar cliente. Mas o produto é bom.

Vendedor Homem (V2)

Cliente V2: Eu quero levar duas. Tem desconto?

(V2): Quais são as que a senhora quer?

No box 03, havia três vendedoras. Uma das vendedoras posiciona-se próximo à escada rolante, onde os clientes se deslocam do térreo para o primeiro andar do *Shopping* da Cidade. Observemos:

(V3)- Diga, meu bem !

Cliente V3 - Você tem calça jeans?

(V3)- Qual o modelo?

Cliente V3 - “Com boca de sino”

(V3) - Ah, sim ! A Calça “flare” ! Tem sim, querida ! Inclusive, temos outros modelos.

Vou mostrar pra você.

(A vendedora mostra diversos modelos para a cliente)

Cliente V3- Essa preta, tá quanto?

(V3) - Essa é 80,00 reais!

Cliente V3- Tem desconto?

(V3) - Tem sim, minha flor! Se você levar mais de uma peça, o “desconto” é maior.

Aqui a gente se ajeita, mermã! “Fique fria”! (risos)

Cliente V3 - Tá certo, pois me ajeite, aí ! (risos)

(V3)- Aqui quem manda é você, meu bem!

Cliente V3 - (Risos)

(V3) - Obrigada, meu bem!

Cliente V3 - Obrigada!

Podemos notar que as vendedoras apresentam uma forma mais simpática de atrair o cliente e de recebê-los. Para elas, a forma mais intimista no processo de interação garante uma proximidade maior com o cliente e, dessa forma, corrobora o êxito da venda:

Cliente V3- Olá!

(V3) - Diga, meu bem!

Cliente V3 - Você tem calça?

Percebemos no trecho acima que a **(V3)**, ao contrário dos vendedores homens, não utiliza o pronome de tratamento na recepção da cliente em seu box. Tanto o **(V1)** como o **(V2)** utilizaram os pronomes de tratamento no cumprimento aos clientes, o que é comum nas normas de interação entre vendedores e clientes em locais de venda.

O cumprimento mais formal é a norma de interação mais utilizada entre interagentes de ambientes comerciais. Embora o *Shopping* da Cidade seja um ambiente com um público, em sua maioria, formado pela classe média baixa, essas normas comunicativas entre os vendedores homens são utilizadas rotineiramente.

A Competência Interacional invoca o conhecimento e o uso de regras não escritas de interação em múltiplas situações de comunicação numa comunidade de fala proposta. Essas regras estão relacionadas ao saber como iniciar um diálogo, dar continuidade e conduzir as conversações e negociar o significado com outras pessoas; ao tipo de linguagem corporal adequada; ao contato visual e proximidade entre os falantes e a atuação em consonância com essas regras. Vale ressaltar que as normas reguladoras das transações estão culturalmente determinadas e se modificam de cultura para cultura, bem como de uma comunidade para a outra.

Assim, podemos considerar que tanto a **(V3)** como a **(V4)** cumprem as normas de interação que são instigadas pela situação de fala e o contexto as quais estão inseridas. Em ambos os casos, a norma oferta é realizada no momento da interação:

Vendedora (V3)

(V3) - *“Olha a calça jeans, olha a calça jeans! O preço mais barato do mercado é aqui! Venha, que aqui tem produto de qualidade! Venha, venha! Calça, blusa, shorts jeans é aqui, meu povo!*

Vendedora (V4)

Cliente V4- *Você faz um desconto à vista?*

(V4) - *A gente se ajeita, sim. Aqui é você quem manda?*

Além disso, observamos que tanto a (V3) como a (V4) cumprem as normas de interação que são instigadas pela situação de fala e o contexto em que estão inseridos. Em ambos, a norma agradecimento é realizada no desfecho da interação:

Vendedora (V3)

(V3) - Obrigada, meu bem!

Cliente V3 - Obrigada!

Vendedora (V4)

Cliente V4- Obrigada!

(V4)- Eu que agradeço, meu bem!

Diante do exposto, podemos afirmar que o uso que cada vendedor faz de normas específicas se relaciona diretamente com o propósito comunicativo da situação e do evento de fala que fazem parte, ao conhecimento cultural do vendedor e do cliente a respeito das situações interativas nas quais determinados atos de fala se encaixam, bem como às expectativas estruturais que cada vendedor constrói no momento da venda.

Portanto, diante dos atos de fala dos vendedores analisados, percebemos que os interagentes cumprem com as normas de comunicação no contexto da comunidade de fala em que estão inseridos. O contexto de venda instiga os interagentes a realizarem as normas de interação características de um processo de compra e venda. Ademais, é notória a diferença na negociação entre homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitaria diversas abordagens de pesquisas sobre a comunidade estudada. Assim, para a obtenção dos resultados, resolvemos utilizar como suporte teórico a etnografia da fala pensada por Hymes (1974) e sobre comunidade de fala cunhada por Gumperz (1982) e outros.

Para a constituição do *corpus*, coletamos informações com a finalidade de obter respostas para as relações, ambiente, normas, participante e propósito comunicativo no *Shopping* da Cidade, em Teresina-PI. A partir deste estudo, acreditamos ter contribuído para os estudos sociolinguísticos sob o aspecto etnográfico-verbal da comunidade comercial mencionada.

As relações comerciais no *Shopping* da Cidade são demonstrações da diversidade comunicativa para a realização do processo de compra e venda. Todos os boxes têm suas formas de vendas, porém poucos possuem estratégias de comunicação que resultam no êxito da venda. Diante da pesquisa realizada, é possível confirmar que as mulheres diversificam mais suas abordagens e conseguem obter mais êxito na venda do que os homens, tornando-se, dessa forma, diferenciadas no processo de compra e venda. Diante disso, as vendedoras utilizam características pessoais, tais como o senso de humor, habilidade de improvisação e criatividade, destacando-se mais do que os homens durante as vendas.

Elas apresentam muita delicadeza nesse processo comercial e compartilham de suas intimidades para tentar aproximar as suas experiências com as experiências dos clientes, mesmo que de forma rápida, elas puxam assunto e, dessa forma, conseguem prender a atenção das clientes enquanto escolhem os produtos. Portanto, nas relações comerciais do *Shopping* da Cidade, verificamos que as mulheres utilizam diferentes expressões que demonstram uma intimidade maior com os vendedores, enquanto os homens são mais objetivos e formais.

As abordagens criativas ocorrem nos corredores, mas alguns vendedores se deslocam de seus boxes e abordam em alguns pontos específicos no centro comercial, estratégia já mencionada anteriormente. Pudemos perceber, também, que as vendedoras utilizam mais a rádio do local para intensificar as propagandas de seus boxes. Já os homens utilizam mais

panfletos para entregar nos arredores de seus boxes e cartões com os meios de contatos da loja.

Durante as observações, verificamos os eventos de fala que existem numa diferença entre a venda dos homens e a venda das mulheres. Eles são mais formais quando abordam os clientes, utilizando-se, inclusive, dos pronomes de tratamento para cumprimentar os clientes. Já as mulheres são mais intimistas e dificilmente utilizam os pronomes de tratamento. Elas usam com mais frequência expressões que demonstram uma maior intimidade com o cliente como, por exemplo, “*Diga, meu bem!*”; “*Diga, minha flor!*”, dentre outras, utilizadas em diversas situações comunicativas como no processo de compra e venda no *Shopping da Cidade*.

Ademais, reconhecemos a competência comunicativa dos falantes dessa comunidade. Verificamos que os falantes apresentam uma forma rudimentar no processo de comunicação. Durante o processo de compra e venda, há o uso de fragmentos da forma com o objetivo de suprir as necessidades básicas de comunicação. No que diz respeito à Competência Linguística, constatamos que quanto mais normas interacionais o interagente conhece e usa nas suas relações comerciais, a interação ocorre com mais facilidade. Logo, mesmo demonstrando um nível mínimo desta competência, os vendedores realizam seus atos de fala de forma interessante e criativa.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído no que tange à aproximação da academia a essa comunidade, pois ao compreender os fenômenos sociolinguísticos que acontecem em grupos específicos, estamos compreendendo diferentes atuações e identidades linguísticas, principalmente, em uma determinada comunidade de fala. Por fim, acreditamos que, por meio deste conhecimento, podemos interagir de maneira mais adequada com os indivíduos que compõem essa comunidade que faz parte do universo de Teresina, onde também convivemos, diminuindo as barreiras comunicativas do dia a dia e institucionais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA, C. de S. S. M. **Pelas falas do Canto**: uma etnografia. 1988. 316f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1988.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic description**. In **Sociolinguistics**. Berlim e N. York: Walter de Gruyter, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. Nova York: Harper & Row, 1974.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A. E GOODWIN, C. (Eds.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.229-252.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. **Directions in sociolinguistics**: The ethnography of communication. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1972.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**. University of Pennsylvania Press. Philadelphia, 1974.

MOURA, H. M. de M. A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem. In.: **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000, p. 75-82.

A MORAL DA FÁBULA NA PRODUÇÃO TEXTUAL POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Leonildes Pessoa Facundes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a moral faz parte das fábulas, situa-se no final desse gênero textual, após a apresentação da narrativa, como se fosse um fechamento ou conclusão. Observamos como professoras que alguns alunos quando produzem seus textos, mesmo não sendo fábula querem e colocam como forma de conclusão, a conhecida e chamada “moral da história”. No momento em que o aluno constrói a moral para finalizar as narrativas, ele coloca em prática sua criatividade, dá sua opinião, ou seja, opera com a língua e reflete sobre seu funcionamento.

O presente artigo tem por objetivo refletir e analisar a produção de uma moral para a fábula *Hortifrutigranjeira* de Luís Fernando Veríssimo realizada por alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental II. Pautamo-nos no referencial teórico de Culioli que busca a articulação entre língua e linguagem. Para o autor, a língua é um sistema de representação da atividade de linguagem produzida por interlocutores em interação. A linguagem é a atividade significativa representacional, é acessível por meio de sequências do texto, por meio de organização de marcos, traços de operações subjacentes. Nesse processo dialógico realizam-se as operações de representação mental, de referenciação e de regulação.

O sujeito, no caso, o aluno, constrói o domínio nocional e com sua criatividade reflete sobre a própria língua e passa por processos denomi-

nados pela Teoria de discreto, de compacto e de denso. Culioli (1999) diz que a linguagem é uma atividade que constrói representações que são referenciadas e reguladas, percebe-se que na construção da moral presente no enunciado, o educando passa pelo processo de particularização (discreto) para o denso (generalização) para a construção de uma tese (embrião de uma dissertação) que se valida com a verdade, ou, às vezes, se apoia na referência textual e fica na modalização, faz sua apreciação.

O *corpus* se constitui de 52 textos produzidos por alunos do 6º.ano do Ensino Fundamental II, referente a 2 (duas) salas de aulas, do turno vespertino, da Escola Municipal Luiz Falcão, localizada na Comunidade “Estiva”, zona rural da cidade de Caxias-MA. Desses 52 textos selecionamos 13 para apresentar e analisar neste artigo. A escola citada, em que foi feita a coleta de dados, foi escolhida porque é muito procurada pelos pais devido ao êxito apresentado em relação à apreendizagem.

O artigo foi dividido nas seguintes partes: alguns conceitos teóricos da TOPE que fundamentam a atividade epilinguística da linguagem como eixo central para as questões de Ensino; metodologia utilizada para aplicação e análise de algumas produções (13), referentes à construção da moral da fábula e, por fim, as considerações finais que evidenciam a importância de proporcionar ao aluno o questionamento sobre as operações realizadas na atividade de linguagem.

CONCEITOS TEÓRICOS DA TOPE: ENUNCIÇÃO, NOÇÃO E DOMÍNIO NOCIONAL, MODALIZAÇÃO

Apresentamos aqui, alguns conceitos teóricos da TOPE utilizados durante a pesquisa e análise dos dados coletados.

A enunciação, segundo a teoria Culioliana é concebida como um processo de constituição de sentido que é construído enunciado por enunciado. Nesta fase de ensino-aprendizagem se faz necessário o estudo na abordagem léxico-gramatical sobre a atividade da linguagem, possibilitando aos educandos o desenvolvimento de sua criatividade e aos educadores atenção para não repetir modelos. Essa instabilidade instaurada na atividade de linguagem permite ao aluno operar com a língua, assim vai se apropriando dela e criando novas formas de dizer.

Culioli (1990, 1999) inova quando propõe a TOPE (Teoria das Ope-

rações Predicativas e Enunciativas), pois visa apreender o funcionamento da linguagem somente por meio das línguas, dos observáveis que são as produções linguísticas na diversidade das línguas naturais. Onofre (2003) diz que a concepção de linguagem para Culioli é de uma atividade significativa em que os enunciados são produtos dinâmicos resultantes da atividade de linguagem, ou seja, a relação entre a produção e reprodução linguísticas geradas pelos enunciadores em suas enunciações.

Portanto, a enunciação, segundo a TOPE, é concebida como um processo de constituição de sentido que é construído enunciado por enunciado, ou seja, a produção de significação produzida pelos interlocutores em interação. Nesse processo dialógico realizam-se as operações de representação mental, de referenciação e de regulação.

Sinteticamente esse processo dialógico funciona dessa maneira: a atividade de representação mental onde ocorre a construção das noções, as experiências do sujeito, é composta por uma sequência de operações que se desenvolvem em diferentes níveis, mediada por fatores físico-culturais e mentais, portanto, é de ordem psicológica.

Já, os processos de referenciação vão constituir um sistema referencial intersubjetivo que consiste na localização dos objetos metalinguísticos construídos e reconstruídos, é materialidade linguística, ou seja, o texto, o enunciado. Sua construção é mediada pelo sujeito, por isso, de ordem sociológica.

E a regulação, de ordem psicossociológica, é o próprio diálogo, é definida pela relação enunciativa instaurada entre os sujeitos enunciadores. Segundo Culioli (1999), essa operação é central na atividade de linguagem, pois consiste nos ajustamentos feitos pelos sujeitos na atividade de linguagem. Na regulação que são instauradas relações de alteridade, complexas e formalizáveis entre enunciator e coenunciador. Ela é indissociável das operações de representação e referenciação.

Segundo a Teoria, a atividade de linguagem é significativa, representacional e acessível por meio de marcas, traços de operações subjacentes. Doravante, a TOPE, propõe uma análise em que o léxico vai sendo operado a partir de construções de domínios nocionais e de acordo com as experiências individuais de cada sujeito, ele opera, se apropria e cria,

Os conceitos de domínio nocional e de noção se encontram no Centro dos estudos da TOPE e estão ligados ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo. Para Culioli

(1999), noção pode ser compreendida como um conjunto de propriedades que dependem de suas combinações, determinadas por fatores físico-psico-cultural, para formar categorias como objetos ou fenômenos do mundo. Para o autor, a noção se apresenta “aberta” em potencial e tomará forma no processo de predicação desenvolvido pelos sujeitos. O domínio nocional é a amplitude desses traços, a construção de sentido se dá pela relação entre noções, não cristalizadas. Temos traços estáveis, mas sempre um sujeito na regulação, portanto deve-se olhar sempre para a enunciação, para o invariável.

A modalidade, segundo Culioli (1999) pode ser considerada uma operação de determinação e sua função ocorre na configuração semântica das representações, na construção dos valores referenciais e na localização das posições enunciativas dos sujeitos, sendo assim, ela assinala o ponto de vista do enunciador sobre um conteúdo que constrói linguisticamente, evidenciando inclusive o seu posicionamento em relação a um coenunciador.

O sujeito enunciador expõe um conteúdo de pensamento que ele mesmo considera ora como uma verdade, ora como uma hipótese, ora como um questionamento, podendo exprimir uma ordem, uma obrigação ou um desejo.

A modalidade opera sobre dois planos: a) relação do sujeito enunciador com o conteúdo que ele mesmo constrói – relação entre sujeito enunciador e a relação predicativa, aqui ocorre a avaliação das chances de realização da relação predicativa; b) relação do sujeito enunciador com o coenunciador – trata-se da relação intersubjetiva.

Segundo Valentim (2004), a modalização é um dos temas menos tratado nos estudos linguísticos, no domínio da lógica ele é privilegiado. Os valores modais confluem para a determinação de qualquer enunciado, juntamente com os valores temporais-aspectuais, resultando da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadoreis.

Valentim (2004, p. 117) diz que “a concepção de modalidade em Culioli ligada fortemente ao conceito decisivo de enunciação é concebida como um processo inserido numa necessidade teórica, não numa prática efetiva”. A categoria da modalidade é representada por determinados auxiliares modais, tais como os advérbios (*certamente, provavelmente, maravilhosamente* etc e itens lexicais que exprimem o ponto de vista do

sujeito enunciador (importante, triste, inevitável, formidável)); também a complementação verbal (*achar, pensar*), mais os adverbiais: *certamente, felizmente, lamentavelmente, sem dúvida, talvez*, segundo Valentim (2004, p. 217), nas construções sintáticas, como por exemplo, adjuntos modais: *na minha opinião, do meu ponto de vista* etc., verbos ditos “auxiliares de modalidade” ou “verbos modais”: *poder, dever, ter de, parecer...*

Em relação a predicação, o sujeito enunciador, em um primeiro momento, ordena os termos e decide qual termo será a origem da relação predicativa, operação de natureza predicativa.

A lexis é considerada pré-modal e pré-assertiva. Ela se reveste de um valor modal mediante operações enunciativas que operam sobre a relação predicativa. Por via dessas operações enunciativas, a enunciação por um sujeito enunciador implica uma modalização. O sujeito enunciador ao construir uma lexis constrói um conjunto fechado de relações intralexicais.

Na relação intersubjetiva, o sujeito enunciador é considerado o centro organizador do enunciado, remete ao interlocutor por meio do seu dizer e, assim, determina duas modalidades fundamentais: 1) modalização que reflete os modos de dizer, de predicar, onde o sujeito recorre aos índices linguísticos que expressam seus modos de apoio; 2) relação intersubjetiva está em jogo, implicando uma distância em relação ao que é visado; situações de desejo, de vontade, de ordem.

Na questão da modalidade, o sujeito desempenha um papel fundamental, pois ele se inscreve no sistema linguístico como um parâmetro teórico, metalinguístico e, isso acarreta o estabelecimento de uma classe de sujeitos, localizados entre si, responsáveis pela construção de valores referenciais da categoria modalidade.

O sujeito, ao instanciar-se como sujeito enunciador pela e na enunciação, determina valores temporais-espaciais, possibilitando a construção de um sistema de referência. O sistema de referência, considerado como um localizador das estruturas abstratas que o sujeito enunciador constrói pela e na enunciação, sendo consequência e condição de toda a enunciação. A categoria linguística da modalidade é definida graças ao conjunto de processos pelos quais o sujeito localiza uma relação primitiva.

Culioli (1985) considera que as expressões modais apresentam um “nó de valores” e não funcionam de maneira estanque. A modalidade opera sempre em dois planos: relação do enunciador com o conteúdo que ele

diz e a relação do enunciador com o coenunciador. Ele propõe uma descrição metalinguística dos valores da categoria de modalidade, em função das operações enunciativas que as suas ocorrências marcam.

Os valores modais com os valores temporais-aspectuais, confluem para a determinação de qualquer enunciado e resultam da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores. Os verbos modais são sempre seguidos por um infinitivo e não são empregados no imperativo.

Segundo Culioli (1990), a modalidade marca um tipo de relação entre o sujeito e seu enunciado, que, conseqüentemente, constrói julgamentos. Ela se constrói inicialmente, a partir da representação do sujeito que age sobre o mundo e sobre os outros, dando origem à representação linguística.

Com base nessa relação, Culioli (1990) concebe quatro grupos de operações modais:

- Modalidade 1

a) *Asserção (afirmativa/negativa)*: o sujeito enunciador dispõe de dois valores, verdadeiro/falso ou afirmativo/negativo para fazer a opção por um ou outro. É por meio da asserção que o sujeito enunciador indica que o que ele está predicando é ou não fato.

b) *Interrogação*: o sujeito enunciador dá ao seu coenunciador a opção de escolher um valor positivo ou negativo $p/\sim p$, ou seja, uma assertiva negativa ou positiva.

c) *Injunção* (súplica, pedido, sugestão, algo que possa vir verdadeiro ou falso): o sujeito enunciador exerce sobre o coenunciador uma espécie de “pedido, ordem ou sugestão” para que este realize uma ação.

d) *Hipotético*: a hipótese (positiva ou negativa) é colocada pelo enunciador de uma forma absoluta.

- Modalidade 2: Epistêmica

Exprime uma **ausência de certeza** por parte do enunciador quanto à validação da relação predicativa; não se trata do falso ou verdadeiro, como ocorre na asserção, mas de uma avaliação essencialmente quantitativa, oscilando entre o provável, o improvável, o possível, o incerto. De um lado, o *necessário*, e a *possibilidade*; do outro, a *probabilidade* e o *provável*.

- **Modalidade 3: *Apreciação***: a posição do sujeito frente a um fato de natureza apreciativa envolvendo uma avaliação.

- **Modalidade 4 - *pragmática (natureza intersubjetiva)*** determina uma relação direta entre sujeito enunciador e coenunciador (interlocutor):

a) ***Deôntico***: (Querer, ordem, permissão, desejo, sugestão, vontade, causação, possibilidade e capacidade) o sujeito do enunciado sofre uma pressão em relação à ocorrência que deve ou não se concretizar.

METODOLOGIA

Os processos de leitura e produção de textos envolvem muitos critérios. Nosso estudo centrou-se no diálogo que o aluno fez ao ler, interpretar e criar uma moral para a fábula *Hortifrutigranjeira* de autoria de Luís Fernando Veríssimo. Esta atividade de linguagem foi proposta para 52 alunos do 6º.ano do ensino fundamental II na Escola Municipal Luiz Falcão que se localiza na Comunidade “Estiva”, um povoado situado na zona rural da cidade de Caxias-MA. Dentre as 52 produções coletadas, selecionamos 13 para análise.

A metodologia utilizada se deu inicialmente com a leitura compartilhada da fábula “*Hortifrutigranjeira*”. Logo após, para incentivar os alunos, apresentamos o título da narrativa e conversarmos sobre a etimologia e o seu significado (horti, fruti, granjeira). Procuramos não interferir muito na interpretação deles, pois isso fazia parte dos nossos objetivos, verificar como o aluno constrói e reformula seu próprio texto a partir da interação dialógica. Feito isso, propomos aos alunos a construção da moral para esta fábula.

O que observamos durante o processo das nossas análises dessas morais construídas pelos alunos: a) Os alunos selecionaram um pré-construto a partir da narrativa da fábula, pois para o desenvolvimento dessa atividade foi dado aos alunos “um lugar” de diálogo com a narrativa; b) eles criaram sua própria tese? Ou apenas estabeleceram uma apreciação, uma conclusão?

Primeiro, apresentamos uma categorização, uma forma didática para a realização das análises; um olhar para a tematização que acreditamos ser: <SER PEIXE>; <SER NÃO PEIXE - SER LEITE, QUEIJO,

PIMENTÃO, EMBUTIDOS (PRESUNTO), ETC.> e <SER PRE-CONCEITO>.

A seguir identificamos que os alunos selecionaram o pré-construto, lugar específico na narrativa em que o aluno marca um diálogo efetivo com o texto, observamos na moral construída pelos alunos, valores referenciais com marcas de indefinido, relação de causa/ consequência, marcas de modalidade na construção da moral.

HORTIFRUTIGRANJEIRA

Luís Fernando Veríssimo

Era a grande a revolta na geladeira. Todos protestavam contra o peixe, que já estava pra lá de escabeche e obviamente ultrapassara todos os graus de tolerância dos seus convivas dentro daquele espaço apertado. Não era culpa do peixe, claro. Ele simplesmente ficara ali mais tempo do que o devido. Mas precisava compreender que não dava mais. Não dava.

O leite, desnaturado, era dos mais exaltados.

- Fora! – gritava espumando de raiva.

O pimentão também se agitava.

- Fora! – gritava vermelho.

Os embutidos, ensimesmados, não diziam nada, mas o presunto, que não tinha qualquer sofisticação, que era um cru, murmurava palavrões. Aquele peixe tinha que sair! As bebidas tilitavam, nervosas, e a garrafa de mineral, sempre mal-humorada- problema de gases-, gritava:

_ Fora! Fora!

O queijo não tinha moral para falar do mau cheiro de ninguém, mas o peixe já passara dos limites do socialmente aceitável. E o queijo também dizia:

- Fora!

Até o gelo, abandonando a sua conhecida atitude *cool*, se manifestava:

- Fora!

Nem todos, é verdade, eram tão radicais. A carne, do tipo mignon, pedia consideração para com o pobre senhor peixe.

A galinha dizia que tinha pena dele. As abobrinhas, entretidas numa conversa interminável, não prestavam atenção em mais nada, mas a man-

teiga e os ovos, que apesar do seu exterior aparentemente duro eram moles por dentro, achavam que o melhor era argumentar com o peixe e convencê-lo a sair, numa boa.

A verdade é que todos, com exceção dos que, como a cebola, estavam comprometidos com o prato do peixe, queriam a sua saída.

Foi quando o peixe resolveu falar.

- Quero ficar mais tempo- disse.

Ouviram-se gemidos dos outros ocupantes da geladeira. Os aspargos sacudiram a cabeça. “Madonna”, exclamou a linguíça calabresa. Será que o peixe não compreendia que estava contaminando todo o ambiente? Como se não bastasse aquele inferno de viverem todos amontoados, no escuro- justamente quando a porta se fechava e precisavam da luz artificial, ela se apagava!- , ainda tinham que aguentar um peixe estragado em seu meio?

Mas o peixe insistia.

- Quero ficar – disse- para ter tempo de me recuperar.

Os outros se entreolharam. Mas como? Não havia, em toda a história das geladeiras, um único precedente para aquilo. Um prato de peixe deteriorado se recuperar com o tempo?

- Que absurdo! – disse o iogurte, azedo.

E os outros começaram a gritar, já no fim da sua paciência.

- Chega!

- Nós queremos um peixe fresco!

- Fora!

Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos.

Análise da moral construída pelos alunos

Esclaremos que optamos em preservar a escrita do aluno, entre aspas, na íntegra, com os desvios ortográficos e gramaticais,

Os alunos selecionaram um pré-construto a partir da narrativa da fábula, a partir disso construíram a Moral. Nessa atividade foi dado aos alunos “um lugar” de diálogo com a narrativa, eles se sentiram autores com a oportunidade de criar sua própria tese, ou apenas estabelecer uma apreciação, uma conclusão, etc. Vejamos:

1. “**Nunca** abuse da paciência dos **outros**”.

Pré-construto: “E os outros começaram a gritar, já no fim da sua paciência”.

No exemplo (1), na expressão ou marca “nunca abuse” / “nunca abuse”, o ‘nunca’ marca a diferenciação da operação de localização <abuse da paciência> generalizando o enunciado, há aqui uma negação imperativa “você não abuse” em que “você se refere a todo mundo” que toma como noção <não seja peixe>, que é selecionada como uma tematização. Depois remete a ‘você não deve abusar da paciência dos outros’. Assim, os alunos estabelecem não uma tese, mas uma modalização de apreciação do tipo: ‘Eu acho ou concluo que não se deve ser peixe’.

Observamos que a negação é um ponto de ordenamento de oposição das ideias do aluno ao limitar sua apreciação, que se estabiliza com a relação dos verbos modais “dever” ou “poder”.

2. “É que **ninguém** é melhor que **ninguém**”.

Pré-construtos: “Não era culpa do peixe”;

“Nem todos, é verdade, eram tão radicais”.

No exemplo (2), “ninguém” estabelece a noção <não seja leite, queijo, pimentão, embutidos (presunto), etc.> Observamos que aqui se estabelece outra tematização. O queijo, o leite, etc. são melhores que o peixe. A negação aqui é específica. Estabelece a classe, “aquele que não devem ser <>”, possibilitando este espaço ser preenchido por “peixe, leite, embutidos”.

Estabelece nessas criações a asserção “É que...” como mecanismo enunciativo desses contextos de opinião afirmativa.

3. “Que **todos** têm seus defeitos, mas só criticavam o peixe”.

Pré-construtos: “Todos protestavam contra o peixe”.

“O queijo não tinha moral para falar do mau cheiro de ninguém [...]”.

O aluno aqui não elabora uma moral, somente interpreta a narrativa da fábula, nesse sentido, continua no traço discreto. Questiona: Somente o peixe tem defeitos? O termo “Todos” se apresenta em sentido totalidade

traz a noção <ter> <não ter> seus próprios defeitos. A marca ‘todos’ denota um conjunto de ocorrências sem selecionar este ou aquele elemento, é uma operação de varredura que opera sobre cada elemento de um conjunto ou sobre a totalidade dele. Em “mas só criticavam o peixe”, o valor temporal, pretérito imperfeito, não finaliza a ação no passado, nota-se a marca de continuidade e imperfectividade em que o peixe está sendo penalizado, porque na leitura do aluno, todo mundo tem defeitos, até o peixe.

4. “**Todos** temos nosso espaço no qual devemos ser prevenidos para não causar intolerância a quem está ao nosso lado”.

Pré-construto: “[...] e obviamente ultrapassara todos os graus de tolerância dos convivas dentro daquele espaço apertado”.

O aluno que criou a moral acima, ele estabelece uma generalização da interpretação da narrativa da fábula. Ao se referir a “todos” “temos” “nosso” estabelece um diálogo geral com “todo mundo” ou “todas as pessoas”, ou seja, convoca a todos. O termo ‘todos’ marca uma operação de determinação por varredura que opera sobre a totalidade da ocorrência.

O verbo modal “dever” traz uma apreciação da noção <ser prevenido> estabelecendo uma relação de um lado de finalidade, causalidade e consequência; de outro lado, o certo, o provável.

A expressão do mecanismo enunciativo de “a quem” faz uma relação de cotexto com “ao nosso lado”, cria um espaço de aproximação com todos.

5. “Esse texto relata que **acima de tudo**, as pessoas têm muito preconceito, não devemos ser assim, somos **todos** iguais não importa sua cor, nem raça, somos **todos irmãos**”.

Pré-construto: o preconceito “Nem todos, é verdade, eram tão radicais”.

“Acima de tudo” para esse aluno a tematização da narrativa refere-se ao preconceito e está em um alto grau. Em, “*não devemos* ser assim” observamos mais uma vez a escolha pela marca da negação, operação de diferenciação ‘as pessoas têm preconceito’ e pela modalização da possibilidade do verbo ‘dever’. Então, em “somos todos iguais”, “somos todos irmãos” o

determinante ‘todos’ opera a varredura nas ocorrências sobre a totalidade, <todos iguais> QLT, e <todos irmãos> QNT. O aluno discretiza quando amplia do particular para a generalização com o uso de “tudo” e “todos”, deixando em aberto um fato discreto e singular.

6. “**Se não** souber o que falar é melhor ficar calado”.

Pré-construto: o aluno retira do final da narrativa da fábula “Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos”.

O condicional foi marcado pelo “se”, talvez retomando o pré-construto do final da narrativa da fábula: *“Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos”*.

7. “**Não devemos** criticar **o próximo**, porque às vezes ele não tem culpa do seu estado”.

Pré-construto: “Não era culpa do peixe, claro”.

O artigo definido é uma marca de determinação por flechagem, pois o pré-construído pela existência seria: “Há um próximo que foi criticado”. O aluno toma a posição da noção de <ser peixe>, pois o peixe não tem culpa de seu estado (apodrecido/ mal cheiroso). Observamos no cotexto ‘Não devemos criticar’ e ‘não tem culpa’ ambos marcados pela negação e pela modalização dos verbos ‘dever’ e ‘ter’. Na primeira, o aluno referiu a “nós”, se incluindo nessa discretização, e na segunda chama o “ele”, a noção <ser peixe>. Fica evidente a defesa pelo peixe, que embora esteja no lugar ‘errado’, o aluno buscou justificar com a explicação ‘porque às vezes ele não tem culpa do seu estado’. Nota-se que ‘às vezes’ se opõe a ‘sempre’ que ressalta a mudança de estado do peixe que pode alternar.

8. “**O peixe** não estava preocupado”.

Pré-construto: “Foi quando o peixe resolveu falar.

- Quero ficar mais tempo [...]”.

“O peixe <que é mal cheiroso> não se preocupa” operação de diferenciação e especificação do peixe. O artigo definido marca uma operação de

flechagem, pois “Há um peixe”. Então, a construção da moral recai sobre a noção de <ser peixe>. Não há preocupação com as classes de embutidos, laticínios, carnes, etc., deixando-os implícitos. A negação marca a oposição ‘o peixe estava preocupado’ nesta localização de aspectualidade, naquele momento passado o peixe mal cheiroso se preocupou. Agora, não tem preocupação com nada e nem com ninguém.

9. “Se tem um peixe podre num cardume se torna todos podres e se tem uma pessoa com o caráter ruim dentro da comunidade contagia os outros”.

Pré-construtos: “mas o peixe já passara dos limites do socialmente aceitável”.

“[...] dentro daquele espaço apertado”.

“Será que o peixe não compreendia que estava contaminando todo o ambiente?”

Nessa construção de tese da Moral, fizemos uma análise em dois momentos, a seguir:

- a) “Se tem um peixe podre num cardume se torna todos podres”.
- a) “Se tem uma pessoa com o caráter ruim dentro da comunidade contagia os outros”.

Ambas são introduzidas pelo uso de um condicional (se), juntamente com o verbo modal “ter”, isso conduziu o aluno a estabelecer comparações entre “um peixe” e “uma pessoa”; o artigo indefinido opera como um determinante de extração, o sujeito enunciador estabelece um valor específico dos nominais discretos peixe e pessoa com predominância de QNT: “um peixe podre” e “uma pessoa de caráter ruim”, portanto, os nominais estão qualificados (QLT) pelo cotexto dos termos ‘podre’ e ‘ruim’ operando valores de especificação; em “num cardume” ‘num’ é em+um e “dentro da comunidade”. Percebe-se o jogo enunciativo de QNT/QLT, são espaços de construções, ou seja, de localização. O aluno remete, por uma questão de intertextualidade, ao ditado popular “Uma ovelha ruim põe o rebanho a perder”. Nesses lugares se (por possibilidade) for colocado: Umas pessoas ruins QNT/QLT ou Um peixe podre pela relação causa e consequência “todos os outros” tanto peixes, como os outros itens

da geladeira, como todas as pessoas da comunidade serão “contagiados” ou “contaminados”.

10. “Que ele queria um peixe fresco”.

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

Na construção (10) há um diálogo do aluno com o autor ou sujeito da enunciação da fábula, quando instaura “que ele queria”. Questionamos “Quem queria?” O aluno responde, “ele”. E quem é o “ele”?

O verbo “querer” traz uma apreciação do tipo de peixe e de forma bem sintética “um peixe fresco”. “Um peixe fresco”, ‘um’, determinante de extração QNT/QLT, resolveria toda a discussão dentro da geladeira. “um peixe fresco” não incomodaria os outros, não seria mal cheiroso e agradaria a todos. Seria a solução do problema.

Observamos que a Moral construída pelo aluno chama a atenção pela resolução ou fechamento.

11. “Queremos um peixe fresco”.

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

O aluno se inclui quando diz: “nós queremos”, na noção <queredor> <querer> <querível>, ou seja, todas as pessoas e todos os presentes na geladeira não querem o peixe que é mal cheiroso, “todos” queremos “um peixe fresco”. Observamos que o aluno estabeleceu uma resposta ao título da fábula “A solução”. Essa sua resposta é a possibilidade de se querer <um peixe fresco>, assim, o artigo indefinido marca a extração do valor não genérico, só assim estaria resolvido o problemas.

12. “A moral do texto que eu acredito é que apesar os alimentos estava com preconceito com o peixe por causa do seu mal cheiro”.

Pré-construto: “Não era culpa do peixe”.

O aluno olha para a problemática do preconceito ou pelas opiniões do queijo, do leite, do pimentão, dos embutidos, porque o peixe não era bem-vindo por causa do seu mau cheiro. O preconceito não é um sentimento bom, é um sentimento hostil em relação ao peixe. A noção <ser peixe> foi

defendida pelo aluno, que observou que os outros alimentos assumiram uma consequência negativa e generalizada em relação à experiência do peixe. O aluno é o sujeito que dialoga e diz: “eu acredito”, “é que” para explicar sua opinião.

O artigo definido ‘os’ e ‘o’ determinam os nominais alimentos e peixe que tem traços discretos e qualifica - QLT em predominância na ocorrência marcado pelas operações de flechagem, pois “Há uns alimentos” e “Há um peixe mal cheroso”.

13. “Queríamos **um peixe fresco**.”

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

Esse aluno coloca o tempo do verbo ‘querer’ no pretérito imperfeito diferente do tempo selecionado do exemplo (11) que o aluno colocou no presente do indicativo. Essas escolhas nos revelam diferentes expectativas dos alunos. No primeiro, uma questão aspectual é apresentada pela continuidade da ação (queríamos) de querer um peixe fresco. No segundo, em “queremos”, a forma do presente revela um desejo generalizado e confirmado por todos.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada, 23 de Maio de 2018, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – CAAE -81125317.1.0000.5504 Número do parecer: 2.671.288.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se propõe uma atividade de linguagem, por exemplo, o que analisamos neste artigo, é possível verificar que os alunos se preocuparam em ler e interpretar e, muitas vezes, apenas estabelece uma conclusão dessa interpretação, como podemos observar em (3), (4), o educando utilizou verbos modais como: *dever*, *poder*, *ter*, presentes em (1), (4), (5), (7). Notamos também várias marcas de modalização: a apreciação, como em (1), (2), (10), (11), a negação (2), (5), (7), (8), (12), a de possibilidade (5), relação de finalidade, causalidade e consequência (4), aspectualidade (8), (13), marcas de condicional (6), (9) e ainda, uma marca de intertextualidade (9). As operações de determinação QNT e QLT, presentes

na produção textual, foram analisadas como noções de definitude e de indefinitude que envolveram as operações de extração, de flechagem (artigos indefinidos ‘um’, ‘uma’, ‘umas’ e artigos definidos ‘o’, ‘a’, ‘os’, e ‘as’), os pronomes indefinidos apresentaram como varredura (*parcours*), principalmente ‘todo’, ‘todos’, ‘toda’ e ‘todas’. Estabelecemos a relação com os nominais das categorias dos nomes enumeráveis e não enumerais, quantificáveis, não quantificáveis no que decorrem das propriedades primitivas dos traços discreto, denso e compacto. Percebe-se que o aluno fica muito preocupado em interpretar a narrativa, de modo geral, e consegue concluir apoiado nessa interpretação, alguns conseguem avançar e deixam sua criatividade aflorar, sua escrita passa pelo processo de particularização para a generalização dando início a construção de uma tese (dissertação) que se valida com a verdade. O ensino da língua materna deve proporcionar aos educandos atividades de linguagem que propiciem reflexões e, por sua vez, promovam o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos alunos.

REFERÊNCIAS

CULIOLI, A. **Notes du Seminaire de D.E.A.**: 1983-1984. Poitiers: Département de Recherches Linguistiques (D.R.L.): Université de Paris 7, p. 1-46, 1985.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l' énonciation**. Paris: Ophrys, 1990, t. 1.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l' énonciation**. Paris: Ophrys, 1999, t. 2.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l' énonciation**. Paris: Ophrys, 1999, t. 3.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l' énonciation**: Tours et Détours, Paris: Limoges, Lambert-Lucas, 2018, t. 4.

ONOFRE, M. B. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. **Versão BETA: sob o signo da Palavra**, São Carlos-SP, ano 2, n. 22, p.

57-67, jul. 2003.

VALENTIM, H. T. **Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português**. 2004. 464 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004.

VERÍSSIMO, L. F. **Hortifrutigranjeira**. 1988. Disponível em: <http://linguagensecriatividade.blogspot.com/2009/06/fabula-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DA VELHICE POR PARTE DE IDOSAS DE UMA CASA DE REPOUSO EM FORTALEZA-CE: A EMERGÊNCIA DE VOZES SILENCIOSAS E SILENCIADAS¹

Silvana da Silva Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A consciência de que o discurso é uma prática social que interfere diretamente na realidade dos sujeitos e nossa interesse em realizar um estudo linguístico de um problema social, o que vincula nossa pesquisa na área da linguística aplicada nos impeliu a centrarmos nossos estudos nos aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978, 2009) e de Jodelet (2001), uma corrente cuja investigação científica propõe a dialogicidade entre sujeito e sociedade, ponto que nos fez optar por realizar a pesquisa em Linguística tomando como base as referidas teorias, a fim de enriquecê-la ao relacioná-la à TRS, que nos levou alcançar o objeto de conhecimento velhice dialogando com sua natureza social e chegar a resultados que têm cunho linguístico, como a metodologia em análise de conteúdo, cujos resultados puderam ser analisados e interpretados até chegarmos a palavras dotados de sentido e de função social.

Uma das justificativa para realizar uma pesquisa cuja temática estivesse relacionada à pessoa idosa centra-se no fato de que segundo estimativas

1. O presente artigo é resultante da minha tese de doutorado, desenvolvido com bolsa de estudos financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí- FAPEPI."

da Organização Mundial de Saúde, a quantidade de idosos vai duplicar no mundo até o ano de 2050, enquanto no Brasil, ela quase vai triplicar e poderemos ter a sexta população mais idosa do planeta, o que alerta-nos para a necessidade de estarmos preparados para tratarmos a pessoa idosa com dignidade, respeito e humanidade, bem como de que realizemos estudos que tematizem a pessoa idosa.

Assim, o objetivo da presente pesquisa consiste, principalmente, em demonstrar que a velhice é um objeto de representação social constituído de múltiplas dimensões (cognitiva, discursiva, linguística e social) e que, por meio da análise de sua organização semântica, presente nas manifestações discursivas dos sujeitos, ao se posicionarem sobre o tema, pode-se mapear o significado constituído para a velhice enquanto objeto de conhecimento.

Para conduzir nossa pesquisa formulamos a seguinte questão: Quais e como são constituídas as representações da velhice por parte de idosas que moram em casas de repouso de acordo com a TRS? E, para nortear nossas análises, elaboramos as seguintes: i) Os temas (assuntos) recorrentes nos discursos dos sujeitos investigados são passíveis de categorização, no que se refere à constituição da representação da velhice?; ii) As representações da velhice podem ser relacionadas com os temas mais recorrentes em seus discursos?

Desse modo, determinamos os objetivos específicos para nosso trabalho: 1) Analisar a forma como as idosas moradoras da casa de repouso Recanto Sagrado Coração, de Fortaleza-CE, se posicionam acerca da velhice; 2) Identificar a representação social presente no posicionamento das referidas idosas; 3) Categorizar os temas recorrentes nos discursos dos sujeitos quanto ao campo semântico: velhice e 4) Relacionar as representações da velhice com os temas mais recorrentes em seus discursos.

Este texto é uma adaptação de minha tese e sofreu alterações para atualizar questões teóricas que os anos de “limbo” e as reflexões acerca dele me motivaram a reescrevê-lo de forma mais leve sem prescindir das informações necessárias, embora tendo que fazer alguns recortes teóricos, de exemplos, gráficos e ilustrações que constam do texto original da tese. Desse modo, passaremos ao embasamento teórico.

EMBASAMENTO TEÓRICO

O objeto de interesse de nossa pesquisa centrava-se sobre a pessoa idosa e tínhamos que realizar este estudo embasando-nos em uma teoria que estivesse no campo da Linguística. Assim, realizamos um estudo da arte acerca dessa temática, que foi útil, pois nos levou a definir que nossos sujeitos seriam a pessoa idosa abrigada, que a teoria mais profícua para desenvolver esse estudo era a Teoria das Representações Sociais e que a Análise de Conteúdo nos auxiliaria a encontrar as representações acerca da velhice por parte das idosas abrigadas sem nos afastarmos do viés social nem linguístico.

É relevante ressaltar que o idoso tem seus direitos garantidos pela Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 - o Estatuto do Idoso, que em suas disposições preliminares, no art. 1º, apresenta-se a regulação dos direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos. Nesta perspectiva, os direitos que devem ser garantidos à pessoa idosa, estão no art. 3º, preceitua-se que é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, direitos estes pouco ou nada observados.

Focando no objeto dessa pesquisa, passaremos a tratar brevemente, sobre Teoria das Representações Sociais, a TRS moscoviciana (1978, 2009), centrando especial atenção na abordagem de uma de suas principais contribuintes: Jodelet (2001), pois visa-se a enfatizar os aspectos conceituais fundamentais, especificamente, o de representação social. Assim, abordaremos a origem do conceito, as bases da teoria moscoviciana e suas principais abordagens.

O termo Representações Sociais designa tanto o conjunto de fenômenos como o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los. Essa teoria nasceu de um vasto campo de estudos psicossociológicos e foi inaugurado por Serge Moscovici, através de sua obra seminal *La psychanalyse, son image, et son public* (1961, 1978) sobre a representação social acerca da psicanálise por parte da população parisiense em fins dos anos cinquenta, com o objetivo declarado de redefinir

os problemas e os conceitos da psicologia social a partir do fenômeno das representações sociais.

Na realidade, a inspiração para a construção da pesquisa de Moscovici (1978) é advinda do conceito de representação cuja base teórica havia sido proposta por Émile Durkheim, cujo conceito trabalhado abrangia um amplo leque de fenômenos sociais, intencionando abarcar o aspecto mais essencial e imutável capaz de caracterizar a humanidade, além de tratar dos conceitos de representação coletiva e individual de forma dicotômica, que não teve à época o reconhecimento devido, em função das lacunas que foram deixadas em seu desenvolvimento por meio de uma análise minuciosa dos conteúdos da imprensa francesa por um determinado período. Para o preenchimento de tais lacunas, surge Moscovici com a Teoria das Representações Sociais, ora TRS, atentando para algumas brechas deixadas por Durkheim, que até a década de 1970 continuava incólume.

Moscovici (1978, p. 39) ressalta sobre o conceito e noção de Representações Sociais que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” e que “a noção de representações ainda nos escapa”. Moscovici (1978, p. 61).

Nessa perspectiva, Moscovici (1978, 2009) defende que as representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. De acordo com o autor, em nossa sociedade, essas podem equivaler aos mitos e sistemas de crenças de sociedades tradicionais podendo, ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Moscovici (1978) defende que a estrutura das representações sociais se configura ao longo de algumas dimensões. Para esclarecer essa afirmação ele situa a informação, o campo de representação e atitude destacando que: a **informação** se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o **campo** remete à imagem de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação e a **atitude** termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social, defendendo essa última como a mais frequente dentre as três dimensões, esclarecendo que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função dessa posição

tomada, isto é, de tomar uma atitude.

O psicólogo social define a representação social como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Desse modo, o autor defende que uma representação social, alternativamente, é o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

Nesse sentido, Jodelet (1989a, p. 36) reflete sobre o que parece consensual entre os estudiosos das RS na fórmula concisa: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Jodelet (1989a) acrescenta a esta definição algumas observações elucidativas, como se segue:

a) Uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (de natureza material, social ou ideal).

b) A representação se encontra em uma relação de simbolização (está em seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados) no que se refere ao objeto.

c) A representação é uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (processos cognitivos) ou psicodinâmico (mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo (porque devem ser considerados sempre na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito).

d) A representação social enquanto forma de saber se apresenta como uma modelização do objeto, que pode ser apreendida em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais.

A autora esclarece, ainda, que “qualificar esse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros” (JODELET, 1989a, p.43-45).

Moscovici (1978), mais especificamente, estabelece a distinção entre os diferentes sistemas de comunicação que caracterizavam as relações apresentadas por três distintas instâncias que a imprensa francesa tinha com seus leitores, a saber: **1) a difusão**, típica da imprensa de grande circulação, caracterizada por uma ausência de diferenciação entre a fonte e os

receptores da comunicação e cujo principal objetivo era criar um interesse comum sobre um dado assunto, como a psicanálise, bem como adaptar-se aos interesses dos seus leitores; **2) a propagação**, identificada na imprensa ligada à Igreja Católica, objetivava expandir sua organizada visão de mundo, acomodando seletivamente os conteúdos de outras doutrinas, como a psicanálise, ao seu próprio sistema; **3) a propaganda**, localizada na imprensa comunista, cujo objetivo era o de diferenciar antagonisticamente entre supostos conhecimentos verdadeiro e falso, representado o primeiro pelas suas próprias perspectivas e o segundo, pela psicanálise.

Cabe ressaltar ainda, que o conceito de representação social não é fácil de ser apreendido devido a sua posição mista, na encruzilhada de uma série de conceitos de natureza sociológica e psicológica.

METODOLOGIA

Dentre as características gerais da pesquisa e em função da natureza humanística desta, optamos por uma análise “quali-quantitativa”, desenvolvendo, com o *corpus*, uma análise centrada em seu processo de constituição e, em especial, na relação deste com as representações de um grupo de idosas moradoras de uma casa de repouso. A escolha se justifica também em virtude da natureza discursiva da pesquisa vinculada à semânticidade - as análises contemplaram os temas constantes das entrevistas - e pragmaticidade - as práticas subjacentes às representações-, visto que atentamos para a recorrência de temas, que apresentavam entre si algum tipo de proximidade semântica, que contribuísse para a construção da representação social do objeto velhice. Desse modo, o trabalho com os dados impôs o caráter quali-quantitativo, ao que Bardin (1970, 2010, 2012) atende satisfatoriamente, conforme nossos objetivos.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa necessitavam atender alguns requisitos, por exemplo: a) deviam ter entre 60 e 80 anos e b) deviam ter como escolaridade mínima o Ensino Fundamental Incompleto, c) deviam morar na casa de repouso denominada Recanto Sagrado Coração (Dispensário dos pobres), situado na Avenida da Universidade, 3106, CEP 60.020.181, no bairro Benfica, em Fortaleza-CE; d) deviam se encontrar em pleno gozo de suas faculdades mentais, com consciência e lucidez, de acordo com informações prestadas pela Coordenação da casa de repouso.

Obedecendo a tais requisitos na casa de repouso em que nossa pesquisa foi realizada contamos com vinte senhoras idosas.

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CONEP, que a encaminhou ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, devido ao fato de não realizar experimentos com seres humanos, cuja aprovação ocorreu em 06.06.2013; tendo sido autorizada pela administradora do convento impondo apenas a condição de que as idosas quisessem participar da pesquisa. Estas, consultadas pela pesquisadora assinaram um Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TCLE, para autorização da veiculação de seus depoimentos. E teve auxílio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Piauí - FAPEPI.

As vinte entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas textualmente, conforme consta nos anexos do texto original da tese. A identidade das idosas foi preservada, uma vez que as referências aos dados gerados foram feitas com pseudônimos. Nessa entrevista, bem como em todos os dados gerados com os referidos sujeitos foram observados os procedimentos básicos preceituados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012).

É relevante ressaltar que o cumprimento de todas as etapas expostas focou no objetivo de trabalhar a velhice como objeto de representação, ou seja, centrando na forma como os sujeitos investigados a representavam cognitivamente e culturalmente.

Dentre todos os procedimentos empregados com a finalidade precípua de visualizar as representações das idosas acerca da velhice, foram empregados meios, como a identificação dos temas (assuntos) mais recorrentes, presentes nos discursos ou nos textos das entrevistas, nos questionários como um todo, ou ainda nas anotações durante a fase de convivência com os sujeitos.

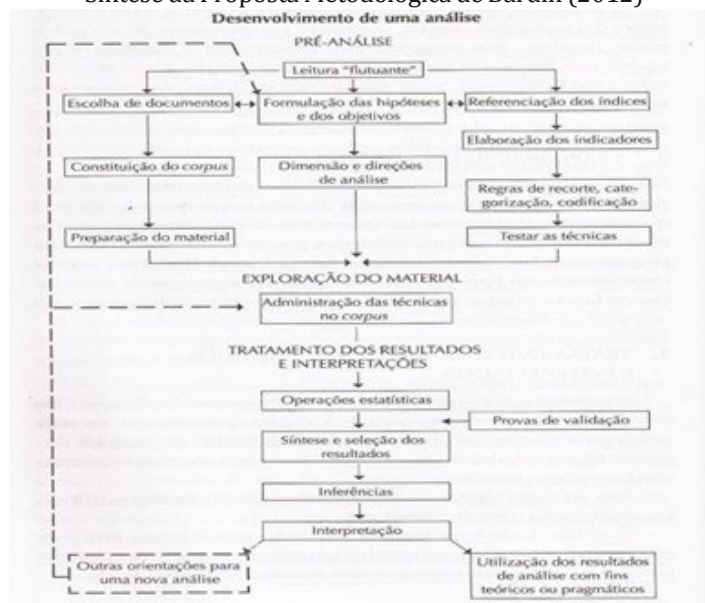
Foram propostos os temas como categorias de análise, bem como a formulação de hipóteses interpretativas dos dados gerados a fim de chegar-se às representações dos sujeitos acerca da velhice, porquanto estes são instrumentos metodológicos aconselháveis para o trabalho com a TRS, embora não tenha sido esta a única teoria com a qual se trabalhou. Pois, empregou-se a AC (BARDIN, 1970, 2010, 2012) como procedimento metodológico de análise dos dados gerados na presente pesquisa.

A metodologia foi embasada na Análise de Conteúdo, com Bardin

(2012) em função de adequar-se de forma satisfatória aos estudos em representações com base em Moscovici (2009). Bardin (2012) distingue o objeto de estudo da Linguística da Análise de Conteúdo (AC) defendendo que embora aparentemente, a linguística e a análise de conteúdo tenham o mesmo objeto de estudo, isso não corresponde à verdade, uma vez que enquanto o objeto da linguística é a língua, o da AC é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. O seu papel resume-se, independentemente do sentido deixado à semântica, à descrição das regras de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolinguística. Pelo contrário, a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.

Para elucidar o desenvolvimento metodológico que se adotou para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentaremos o quadro de Bardin (2012, p.132) que sintetiza os objetivos e os procedimentos em cada uma de suas etapas da análise de conteúdo, que nos serviu de roteiro metodológico no momento da tomada de decisões sobre que dados considerar e prescindir.

Síntese da Proposta Metodológica de Bardin (2012)



Fonte: Bardin (2012, p. 132)

É relevante ressaltar que, segundo Bardin (2012), o critério de recorte da AC é sempre de ordem semântica, embora seja frequente a correspondência com unidades formais como, por exemplo, a palavra; palavra e tema; frase e unidade significante.

A busca pela composição dos temas levou à identificação de uma estrutura discursiva recorrente na maior parte das entrevistas, que foi a história de vida, que se denominou como categoria recorrente nos referidos discursos.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados ora apresentados são resultantes da transcrição das vinte entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cada idosa por vez; às quais indagaram-se: o nome completo da idosa, sua naturalidade, data de nascimento, estado civil, o fato de ainda ter parentes, como e há quanto tempo veio morar na casa de repouso e, por fim, a sua representação da velhice.

Inicialmente, focou-se nos temas e posteriormente buscou-se identificar, no item histórias de vida de cada uma, os elementos dessas histórias que pudessem vir a contribuir para a constituição da RS da velhice para os sujeitos entrevistados, que foi denominado na pesquisa como perfil sociocultural de cada idosa. Consecutivamente, centramos na síntese da representação social acerca da velhice, observando-lhe o campo representacional, a informação e a atitude em sua composição e por fim, se focalizou a representação social da velhice atentando para a semanticidade revelada nesse objeto de conhecimento.

Os perfis socioculturais apresentados contam, de forma resumida, a história de vida das idosas, elemento que também compõe a representação social da velhice, uma vez que a representação social é sempre um constructo cognitivo que está clivado pelos aspectos sociais e culturais inerentes ao ambiente social em que o sujeito está inserido, de acordo com Moscovici (2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em função do espaço que este gênero textual dispõe para sua escrita apresentaremos apenas dois casos, de modo resumido, mostrando o perfil

sociocultural dos sujeitos, após os quadros adaptados para o alcance dos objetivos propostos, tomando como base os quadros temáticos sugeridos em Bardin (2012, p.100-103). Para apresentar a representação social dos sujeitos das pesquisas sentimos necessidade de expor nos quadros: os temas centrais constantes das entrevistas, as características associadas a esses e na estrutura da representação da velhice, subdivisão da estrutura sequencial e por último, as representações da velhice como é evidente nos quadros que serão apresentados a seguir.

Segue o quadro temático da 9ª entrevista com nome fictício do sujeito, que acompanha o perfil sociocultural da idosa.

Quadro temático - Entrevista 09 – D. Olívia

Tema Central	Características associadas	Representação Social - VÉLHICE	
		Estrutura sequencial	RS da velhice
O fato de as primas terem os filhos	para cuidarem delas	Pesquisadora: O que você acha sobre a velhice? O tema no qual a idosa se centra é a perda da mãe e o desprezo por parte dos irmãos.	A representação social acerca da velhice é abandono por parte da família após o falecimento de sua mãe.
A sua expulsão de casa	imediate após a morte de sua mãe. devido ao fato de ter morado fora		
A doença da mãe	O cuidado que teve para com sua mãe quando a doença a prostrou		
A desunião dos irmãos	Comparaçãoentre o tratamento dispensado à mãe por ela e pela irmã		
A não aceitação diante da morte de sua mãe	chegando ao ponto de adoecer depois de seu falecimento		
A revelação a respeito da irmã	ela recebia o dinheiro da mãe doente e não queria usá-lo em benefício da mãe, negando-se mesmo a comprar seus remédios	E na história contada pela idosa, bem como pelas conversas na nossa convivência diária, e não pela entrevista é que se percebe o que foi posto como RS da velhice para a idosa.	
A importância da resignação diante das circunstâncias da vida			

Fonte: elaborado pela autora.

Convém apresentarmos os fatos relevantes de sua história de vida como segue:

A idosa, à época da pesquisa tinha 73 anos, era solteira, conta que trabalhou desde criança como doméstica para ajudar a família e depois para garantir seu próprio sustento. Ela nasceu em Santa Quitéria, depois veio morar em Fortaleza. O seu pai era alcoólatra e batia em sua mãe e em seus irmãos quando chegava alcoolizado. Ela relata que morou fora, em São Paulo e que por isso era julgada pela irmã. Além disso, ela relatou que os irmãos tanto não cuidavam da mãe quanto não queriam que o dinheiro da aposentadoria de sua mãe fosse usado para tratar de sua saúde, comprar medicação ou para garantir-lhe uma alimentação melhor, sendo necessário que a idosa usasse sua aposentadoria e ainda precisasse pedir ajudar a terceiros, para comprar medicação e produtos de higiene para sua mãe. Apesar de tudo o que se passou, quando a mãe faleceu, os irmãos a expulsaram de casa. O que a levou a morar na casa de repouso na condição 2) do lado dos menos favorecidos que recebem uma salário mínimo e pagam metade à administração da casa para ajudar nas despesas de alimentação, água e energia.

Atualmente, a idosa encontra-se bem, conversa, passeia pela frente da casa de repouso e não se isola, seguindo as recomendações médicas. Entretanto, os irmãos não a visitam e os laços afetivos que a idosa tem se limitam às colegas e às freiras que moram na casa de repouso. A representação da velhice por parte dessa idosa constitui-se **no abandono da família**. É como a idosa se sente. Consideramos essa a sua representação acerca da velhice.

Passaremos à verificação dos temas da 11ª entrevista, a de D. Cacilda.

Quadro temático - Entrevista 11 – D. Cacilda

Tema Central	Características associadas	Representação Social -VELHICE	
		Estrutura sequencial	RS da velhice
O falecimento de sua mãe	premature aos 30 anos	Pesquisadora: O que você acha sobre a velhice?	péssima
O fato de ter sido criada pela sua avó	imediate após a morte de sua mãe. devido ao fato de ter morado fora	“é muito triste a gente ficar sem a vida da gente”, parece que ela se sente sem nada, sem vida mesmo.	
Aoportunidade de emprego na Assembleia	que a fez sair do convívio com a avó que a criou		
O seu casamento			
O falecimento do esposo	no aniversário de 21 anos	“péssima [...] Eu pensava na morte. Eu penso na morte. velhice na casa de repouso – velhice sem a família da gente.”	
O assassinato de seu único filho	motivo de sua vinda para a casa de repouso		

Fonte: elaborado pela autora.

O Perfil sociocultural de D. Cacilda foi elaborado com base nos temas constantes de sua história de vida. E conta com os seguintes fatos: A idosa tem oitenta anos, é funcionária aposentada da Assembleia Legislativa, é viúva e perdeu seu único filho de forma trágica.

Esta idosa mora na casa de repouso na condição 1), ou seja, ela paga um quarto do lado dos mais favorecidos, tem recursos para custear despesas com tratamento médico, ou necessidades eventuais. Não tem mais parentes vivos, além da prima que é responsável por ela na casa de repouso, não recebe visitas, mas, às vezes, vai para as portas dos apartamentos das vizinhas. Ela participa das missas, dos terços e dos eventos religiosos que há na capela do convento.

Ela afirma que pensa na morte, só tem medo de ser enterrada e ficar dentro do buraco e se lamenta por estar na casa de repouso, porque sente falta das pessoas da família, ela ainda relata que tem primas, mas que nada substitui a família da pessoa. E diz que a casa da pessoa é que é boa, e que é muito triste ficar sem a vida dela. Quando a idosa emprega a expressão:

“é muito triste a gente ficar sem a vida gente”, permite identificar a representação de que ela se sente sem nada, sem vida mesmo.

Consideramos relevante apresentar o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa, porque a análise conjunta dos temas apresentados nos quadros temáticos com as características que embasam a construção das representações sociais conforme Jodelet (2011) há um consenso de que as representações sociais constituem: uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Em síntese, os temas presentes nos discursos dos sujeitos dessa investigação revelaram suas representações acerca da velhice enquanto do objeto de conhecimento, contemplando-o em seus aspectos cognitivo, cultural e social. Nas versões mais modernas da Teoria das Representações Sociais, particularmente com Spink (1995) e Jodelet (2001), o avanço consiste no estudo do senso comum, rompendo a primazia do conhecimento reificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, apresentaremos uma breve ponderação acerca das questões de pesquisa propostas e dos processos adotados para a geração dos dados. Por fim, serão expostos os aportes e implicações desta investigação para a área das pesquisas sobre o discurso na perspectiva sociodiscursiva, bem como das representações sociais, focalizando a linguagem como condutora e propiciadora dos processos investigativos, contemplando as áreas citadas, com base no referencial teórico exposto.

Desse modo, identificam-se as representações sociais nos referidos discursos, atendo-se aos temas constantes de suas histórias de vida, que ofereceram maior possibilidade interpretativa, pois assim agindo, identifica-se a representação de cada indivíduo do grupo de idosas moradoras da casa de repouso. Esse posicionamento acata o proposto nas teorias empregadas nesta pesquisa, tanto a das Representações Sociais de Moscovici (2009) quanto as de Jodelet (2001), haja vista a observância dos aspectos cognitivos e sociais quando considera a vida do indivíduo como organismo total para apreensão de um item deste todo, nesse caso, um item discursivo com características cognitivas, culturais e sociais como preceituam as citadas teorias, a representação social acompanhada, obviamente, pelo seu caráter ideológico.

Em suma, os dados evidenciaram que há uma **correlação** entre os **temas** constantes das histórias de vida dos sujeitos, no que concerne à construção de suas representações sociais de velhice e de suas identidades enquanto membros de um grupo, no caso específico, o de moradoras de uma casa de repouso. O que se corrobora com a defesa de Jodelet (1989a, p.43 - 45) sobre a qualificação das representações como “um saber prático, o que se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros”. Por isso, orientam as práticas, as ações do sujeito, os colocam, os situam no mundo. Também definem como esses verbalizam suas representações sobre a velhice e como essas emergem em suas histórias de vida e por qual razão emergem (BAPTISTA, 2015, no prelo).

Desse modo, pressupomos que o fato de compreendermos a velhice como objeto de conhecimento requer e constitui apreender-lhe os sentidos elaborados, observando-lhe os aspectos organizados social e culturalmente e, ainda, considerar o contexto sócio-histórico em que o “conhecimento” sobre a velhice é construído, socializado e compartilhado, de modo a conferir as identidades dos sujeitos dos grupos sociais. Pois, entendemos que as RS de velhice investigadas no grupo em questão, idosas moradoras da referida casa de repouso, de algum modo, lhes identifica, assemelha e/ou diferencia no universo composto por pessoas da chamada terceira idade, ou seja, da sociedade idosa.

Conseguimos alcançar respostas para nossa questão de pesquisa “Quais e como são constituídas as representações da velhice por parte de idosas que moram em casas de repouso de acordo com os ECD?”, *que apontou para o fato de que as representações são construídas a partir do emprego de temas constantes de suas histórias de vida.*

E as respostas quanto às questões de norteamiento da análise:

1) Os temas (assuntos) recorrentes nos discursos dos sujeitos investigados são passíveis de categorização no que se refere à constituição da representação da velhice? *Sim, pois os temas recorrentes nos discursos dos sujeitos pesquisados são passíveis de categorização no que se refere à constituição da representação da velhice.*

2) As representações da velhice podem ser relacionadas com os temas mais recorrentes em seus discursos? *Sim, os temas recorrentes nos dis-*

cursos dos sujeitos pesquisados são passíveis de categorização no que se refere à constituição da representação da velhice.

Em face disso, pode-se afirmar que os temas estão vinculados às experiências de vida dos sujeitos, e interpreta-se que a estruturação discursiva conferida às entrevistas pelos seus sujeitos se deve a isso. Pois, não seria possível construir discursivamente uma representação sobre um objeto que é inerente a sujeitos sem considerar que tal objeto foi construído por um sujeito, que embora componha um grupo social tem sua própria história na qual o objeto está contemplado.

O objeto deste estudo, centrou-se em identificar quais eram e como eram constituídas as representações acerca da velhice por parte de idosas moradoras de uma casa de repouso de acordo com os ECD. A este respeito, pode-se afirmar que a RS da velhice é um objeto de representação social constituído de múltiplas dimensões (cognitiva, discursiva, linguística e social) e que, por meio da análise de sua organização semântica, presente nas manifestações discursivas dos sujeitos, ao se posicionarem sobre o tema, pode-se mapear o significado constituído para a velhice enquanto objeto de conhecimento.

Os Resultados da pesquisa evidenciaram as seguintes representações da velhice: i) aceitação da velhice (10%); ii) sentimento de indefinição (5%); iii) abandono (5%); iv) doenças (35%); v) negação da velhice (10%); vi) identificação da velhice no outro (5%); vii) resignação (5%); viii) purificação (10%); ix) sofrimento e x) inércia.

Cientes do trabalho desenvolvido na presente pesquisa, considera-se que a iniciativa foi válida em função do leque de resultados obtidos, que com certeza fará surgir novas dúvidas, ideias que ainda precisam ser desenvolvidas, detalhes que ainda precisam ser elucidados. Este estudo se constitui profícuo para a ciência, apresentando uma ampla gama de problemas passíveis de serem pesquisados, para a reflexão sobre a vida da pessoa idosa no ambiente pesquisado neste estudo, bem como para fomentar ações que possam torná-la menos sofrida e mais útil. Desse modo, aceita-se críticas, sugestões e acréscimos a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos

teóricos e aplicados à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun.2008. Disponível em [http:// www.metodista.br](http://www.metodista.br). Acessado em 19 de agosto de 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. 2007. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 8. ed. – São Paulo: Atlas.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724 – Trabalhos Acadêmicos; NBR 10520 - Citações; NBR 6023 - Referências; NBR 15287 – Projeto de Pesquisa.

BAPTISTA, L.M.T.R. Representações sobre o outro - o estrangeiro na mídia. **Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso** - ALED 2011, 01 a 04 de novembro de 2011, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010, 2012.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2005.

CIAMPONE, M.H.; TONETE, V.L.P.; PETTENGILL, M.A.M.; CHUBACI, R.Y.S.

Representações sociais da equipe de enfermagem sobre a criança desnutrida e sua família. Rev. latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 17-24, julho, 1999.

DE STEFANO MENIN, Maria Suzana. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121- 135, jan.-abr. 2007.

DIEB, Messias Holanda. **Educação Infantil e formação docente**: um estudo em Representações Sociais. 2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2004.

DURKHEIM, E. **Représentations individuelles et représentations collectives**. Revue de Metaphysique et Morale VI. 1898. p. 273-302.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In.: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: **Moscovici, S. (Ed.)**, Psychologie Sociale. Paris: PUF, 1984, p. 357-378.

JODELET, D. **Folies et Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6ª edição.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Vozes. Petrópolis, RJ, 2003.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a teoria das representações sociais.

In.: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-87.

OLIVEIRA, F. O. de & WERBA, G. C. Representações Sociais. In: PAIVA, V.L.M.O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada:** de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. O campo de estudo das representações sociais. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1998, p. 29-50.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VERGÈS, P. Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 343-362.

VERGÈS, P. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Vozes. Petrópolis, RJ, 2003.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método em Pesquisa das Representações Sociais. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais.** 2ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p.149-185.

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM MEMES SOBRE O TRANSPORTE PÚBLICO DA CIDADE DE TERESINA PUBLICADOS NO ANO DE 2021 EM PÁGINAS DO INSTAGRAM

*Francisco Herbert da Silva
Samuel Lopes Pereira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo meme foi mencionado pela primeira vez no ano de 1976 pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins em o “Gene egoísta”. No livro, ele afirma que o meme é um agente replicador capaz de gerar cópias de si, pois é um gênero associado a gene possível de se multiplicar, permitindo a sua replicação e, conseqüentemente, tornando-se viral. Atualmente, esse agente replicador são as mídias sociais que abarcam ideias e informações que são repassadas de indivíduo para indivíduo, o que possibilita que os memes tornem-se virais.

Essa pesquisa busca problematizar a situação do transporte público da cidade de Teresina, considerando as discussões de agravamento nos últimos anos e, especificamente, no ano de 2021 em que houve uma das piores crises de sua história, com várias paralisações e greves. Esse fato foi determinante para criação de diversos memes nas mídias sociais em relação ao modo como as autoridades políticas agiram acerca dessa problemática social. Assim, os memes são uma forma de estabelecer uma crítica no que tange ao problema que se arrasta há anos na cidade de Teresina.

Diante disso, partiu-se do seguinte questionamento: quais aspectos

intertextuais podem ser identificados em memes publicados em páginas do Instagram sobre o Transporte Público de Teresina no ano de 2021? Nesse sentido, o objetivo geral foi investigar os aspectos intertextuais dos memes relacionados ao transporte público da cidade de Teresina no ano de 2021. Ademais, tivemos como objetivos específicos: identificar o contexto de publicação dos memes, analisar a presença da intertextualidade explícita e implícita e descrever as contribuições dos processos intertextuais para construção do sentido dos memes.

A partir de pesquisas realizadas, foi possível notar que o estudo de memes pelo viés da intertextualidade, utilizando um contexto social é um tanto quanto escasso. Destacamos o estudo de Silva (2021) que analisou as relações intertextuais produzidas a partir de memes do Facebook enfatizando as situações comprometedoras que envolveram o Presidente Bolsonaro. Portanto, esse estudo abordou memes em contexto político. Além do mais, durante a elaboração da presente pesquisa não encontramos pesquisas que utilizassem como escopo de análise memes do transporte público de Teresina.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de melhor compreender as situações de comunicação, através do meme, como um gênero emergente, apresentando, assim, diversos propósitos como: de satirizar, ridicularizar e criticar uma pessoa ou uma situação específica de caráter social ou não. Ele é um gênero exclusivo do meio digital e sua forma de propagação é mediante aos compartilhamentos em mídias sociais, o que facilita a interação entre as pessoas, fazendo com que o torne um dos gêneros mais abrangentes, atualmente. Logo, eles se tornam uma ferramenta comunicativa de extrema importância no meio social.

Ademais, esta pesquisa traz uma relevância social por se tratar de um problema de cunho social, pois através dos memes é possível compreender a situação do transporte público da cidade de Teresina, cujo debate já estende desde os últimos anos com diversas greves e paralisações. Além do mais, esta pesquisa tem uma grande relevância acadêmica, pois não se resume apenas ao estudo lúdico dos memes, pois realizamos uma análise das relações intertextuais dos memes possibilitando compreender os sentidos que atravessam esse gênero.

Este artigo está dividido em três seções. A primeira seção abordou sobre os tipos de intertextualidade. Na sequência, consideramos necessário

discutir acerca de memes, enfatizando os conceitos e classificações dos memes. Enquanto na terceira seção realizamos as análises e as discussões dos dados tomando como base os postulados teóricos. E, por fim, as considerações finais, lugar em que se retomou ao objetivo geral e a hipótese correlacionando com os resultados obtidos.

TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE

Nesse tópico, recorremos a discussão de intertextualidade proposta por Koch; Bentes; Cavalcante (2012) e Koch e Elias (2008). Com base nessas pesquisas, foi possível compreender as relações intertextuais quanto aos conceitos e classificações, proporcionado entender os aspectos dialógicos dos textos. Inicialmente, partimos da intertextualidade *stricto sensu* ou apenas intertextualidade, que de acordo com Koch; Bentes; Cavalcante (2012, p.17) [...] “é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzido, com os quais estabelecem algum tipo de relação”. Para exemplificar, elas afirmam que o texto dialoga com os outros textos e trazem consigo elementos que remetem a fonte de onde ele provém. Com isso, apresentamos a intertextualidade explícita que de acordo com Koch; Bentes e Cavalcante (2012, p. 28-29) [...] “é quando feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados”.

Diante disso, esse tipo de intertextualidade pode ser encontrado, por exemplo, em citações diretas em trabalhos científicos ou acadêmicos, visto que a pessoa que produz o texto transcreve de maneira literal todo o conteúdo para o seu texto, ou seja, “literalmente” é transcrito um fragmento sem se alterar nada de sua forma para se fazer uma discussão sobre ele. Neste contexto, a citação é feita de forma correta com os devidos créditos à fonte para que não incorra em plágio. Ademais, a intertextualidade explícita não implica em nenhum esforço do interlocutor para identificar a fonte, uma vez que ela está presente de forma clara e visível no texto exigindo apenas a compreensão do conteúdo disposto.

Outro tipo de intertextualidade é a implícita em que ocorre ao contrário da explícita. Nela as menções não são feitas, mas estão presentes, o autor só não explicitou, cabe ao leitor com seus conhecimentos

identificar essa fonte e atribuir o significado, isto é, reconhecer a menção que um texto faz do outro. Tudo isso, corrobora “com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” conforme (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 31). Dessa forma, nesse tipo de intertextualidade o autor faz modificações no texto fonte para produzir o efeito de sentido que ele deseja, esperando que o interlocutor consiga determiná-lo mediante as mudanças realizadas. Ainda segundo Silva (2021) essa intertextualidade implica num conhecimento prévio, deduções, análises e inferências para sua compreensão, visto que ela não é facilmente identificável.

Essa intertextualidade se constitui ainda de dois fatos em particular, o primeiro deles chamado de captação que segundo Koch; Bentes e Cavalcante (2012) são as paráfrases, mais ou menos próximas do texto, ou seja, trechos transcritos de um outro texto que adquirem um novo sentido. Logo, nesse caso, quanto mais próximo as paráfrases estiverem do texto original maior é a chance do ouvinte ou leitor identificá-la. Como forma de exemplificar, recorreremos ao exemplo de Koch; Bentes e Cavalcante (2012). Elas explicam esse tipo de intertextualidade através do trecho denominado de canção do expedicionário que faz uma paráfrase da canção do exílio de Gonçalves Dias.

[...] Por mais terras que eu percorra,
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá...
Sem que leve por divisa
Esse V que simboliza a vitória que virá...
(KOCH; BENTES E CAVALCANTE, 2012, p.39).

No texto acima, é possível perceber que o autor se utiliza, no segundo e terceiro verso, de trechos da terceira estrofe do poema de Gonçalves Dias, sem alterar nada de sua forma, inserindo-os em um contexto totalmente diferente do poema. Logo, cabe ao leitor ter conhecimento destes versos para identificar a presença do intertexto.

Já no segundo caso, denominado de subversão, é ao contrário, pois ocorre uma oposição da paráfrase ao invés de transcrever trechos do texto original, o autor muda totalmente a abordagem. Neste caso, temos um texto

totalmente diferente do original, sendo possível identificar de qual fonte provém. Para melhor compreender esse caso extraiu-se um exemplo de Koch; Bentes e Cavalcante (2012). As autoras apresentam um trecho em que o autor retoma a ideia do poema “Canção do exílio” de Gonçalves Dias.

Minha terra tem macieiras da Califórnia
Onde cantam gaturamos de Veneza
Eu morro sufocado em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
Nossas frutas são mais gostosas
Mas custam cem mil réis a dúzia.
Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
E ouvir um sabiá com certidão de idade!
(Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 40).

No trecho, é possível compreender que o autor emprega palavras diferentes na construção do texto, retomando a primeira estrofe do poema de Gonçalves Dias. Porém, com um sentido de satirizá-lo, cabendo o interlocutor conhecer o poema para conseguir ativar o intertexto. Conforme Koch; Bentes e Cavalcante (2012) postulam que estão incluídos enunciados parodísticos, irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/ negação, entre outros. Para melhor entender esse fenômeno, citamos os memes, os quais nos possibilitam ativar na nossa memória discursiva outro fato já existente para fazer a relação com propósito do meme.

Em suma, a intertextualidade implícita propõe que o leitor ou ouvinte consiga identificar o texto-fonte através de sua memória discursiva, fazendo com que um determinado texto tenha um sentido para ele. Caso isso não ocorra, o sentido que o leitor ou ouvinte busca fica prejudicado. Esse fato ocorre de forma clara no caso de subversão conforme Koch; Bentes e Cavalcante (2012) postula, necessitando resgatar informações do texto fonte.

MEMES

Para discussão desse tópico, recorremos a Dawkins (1976), Recuero (2007) e Cavalcante e Oliveira (2022). Esses autores nos proporcionam

compreender o conceito de meme e sua classificação. Assim, o conceito de meme foi criado por Richards Dawkins em o *Gene* egoísta, no ano de 1976. Ele faz relação com gene e memória, ou seja, o meme tem um caráter replicador que se manifesta através da imitação, capaz de gerar cópias, algo que podemos constatar na seguinte afirmação:

Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma idéia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a idéia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro. (Dawkins, 1976, p. 112).

Essa propagação dos memes atualmente ocorre muito por meio das mídias sociais quando alguém compartilha uma ideia sobre uma determinada temática, possibilitando a interação através de compartilhamento de ideias. Caso tenha sucesso essa propagação, o meme é compartilhado pelos usuários das redes sociais e, naturalmente, segue se replicando cada vez mais [...] “como um vírus que pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira” (Dawkins, 1976, p. 113).

Os memes, segundo Recuero (2007), e corroborando os conceitos de Dawkins (1976), têm alguns aspectos importantes para definir sua propagação. Para tanto, temos a fidelidade de cópia, longevidade, fecundidade e alcance. Todas essas características nos ajudam a entender como funciona essa propagação dos memes principalmente pelas mídias sociais, que são as principais fontes de replicação.

A primeira classificação faz menção à fidelidade de cópia, ou seja, quanto mais fiel o meme for a sua fonte de origem, melhor é a sua compreensão. Dentro dessa classificação, temos ainda subdivisões. Assim, começou-se pelos memes replicadores que, segundo Recuero (2007) têm como função primordial apenas informar o seu público. Logo eles são criados sem nenhuma alteração, imitando o meme original, sendo um dos tipos mais comuns nas mídias sociais atualmente. Outro tipo de meme são os metamórficos. Esse tipo está associado a metamorfose, transforma-se em outro preservando aspectos do original. Além do mais, temos os

miméticos, que representam um meio termo, pois eles segundo Recuero (2007) permanecem com a estrutura inalterada e são facilmente referenciáveis como imitações. Portanto, o sentido permanece o mesmo tornando-se facilmente identificáveis pelas pessoas que tem contato com eles.

Seguindo a discussão, tem-se ainda a longevidade, que é o tempo em que esses memes permanecerão circulando em mídias sociais. Assim, Recuero (2007) afirma que eles têm maior chance de replicar-se, caso sobrevivam por muito tempo, visto que, dependendo do seu tempo de sobrevivência, eles podem ser esquecidos facilmente ou não. Na longevidade ainda temos as classificações para definir o tempo de sobrevivência do meme. A primeira são os denominados de persistentes, pois não são facilmente esquecidos, permanecendo por bastante tempo ou ainda segundo o autor somem e reaparecerem depois de um tempo. Logo, esses memes tem uma chance maior de replicarem. Enquanto os memes voláteis, o conceito está relacionado a algo instável que muda facilmente. Não duram muito tempo, replicam-se e pouco tempo depois desaparecem.

Outro aspecto dos memes é a fecundidade. Nesse sentido, eles têm o potencial de se replicar, pois se o meme tiver muita replicação maior é sua fecundidade, algo que, segundo Dawkins (1976), é muito mais importante do que a longevidade de cópias específicas. A fecundidade, assim como os outros aqui descritos, têm suas classificações. A primeira delas é a epidêmica e, para isto, tomamos como exemplo uma epidemia de dengue, em que a quantidade de casos aumenta em pouco tempo. Essa situação pode ser associada com os memes, pois eles surgem e de repente têm-se vários, sendo que esse tipo de meme tem uma alta capacidade de se disseminar. Contudo, Recuero (2007) destaca que esse tipo de meme é raro, porque não se sabe exatamente o que provoca uma epidemia. Por fim, temos os fecundos que são o contrário dos epidêmicos, eles têm uma baixa disseminação, ficando restritos a uma comunidade menor e caem no esquecimento depois de pouco tempo.

Em relação ao alcance, os memes podem atingir um nível global, visto que atingem um público maior e, conseqüentemente, tornam-se um meme com uma alta replicação. De acordo com Recuero (2007), eles são muito difíceis de rastrear, pois se espalham rapidamente pelas mídias sociais e podem se manifestar em um nível local, que ao contrário dos globais têm um baixo alcance. Logo, eles são restritos e tem pouca replicação,

um exemplo disso, é uma conversa entre amigos, cujo situação tem como ponto de partida um fato cômico, tornando-se gerador de um meme e ficando restrito apenas aquele grupo de amigos. Portanto, não se disseminando como os globais, pois esse tipo de meme segundo Recuero (2007) está associado a interação social que temos em nosso dia a dia e podem ou não se tornarem um meme global.

Ademais, o meme tem ganhado cada vez mais força, a cada dia que passa as pessoas criam e compartilham novos memes com o objetivo de entreter, satirizar algo ou algum fato ocorrido e fazer uma crítica em relação a um problema de caráter social e provocar uma discussão acerca de um problema. Assim, eles têm uma linguagem simples e de fácil entendimento. Segundo Silva (2021) as temáticas que abrangem assuntos mais sérios, como a política, economia, música, novela dentre outros, contribuem para produção de meme. Ele é propagado nas mídias sociais e se espalham rapidamente, pois as pessoas têm como compartilhá-los facilmente através de alguns cliques, podendo ser criado em formato de imagem, texto que pode conter apenas uma simples frase ou até mesmo áudio e verbo-visual, que são os mais comuns.

Os memes são um campo muito fértil e cheio de informações na sua construção, pois são baseados em fatos corriqueiros e que buscam chamar atenção para algo, trazendo às vezes um tom irônico e sarcástico a fim de problematizar uma temática de cunho social ou apenas para satirizar algum fato que aconteceu. Nesse sentido, os indivíduos inseridos dentro de um determinado contexto se identificam e compreendem rapidamente a mensagem passada. Contudo, vale ressaltar que isso ocorre em memes que estão destinados a um determinado público, pois pode acontecer de eles serem perfeitamente compreendidos por pessoas que estão fora do contexto em que eles foram criados, surgindo de um tema com grande relevância dentro da sociedade.

Por fim, apresentamos outro aspecto dos memes que merece atenção. Os personagens estão sempre em constante mudança, pois o que vemos são fatos novos acontecendo e isso gera novos conteúdos para os criadores entreterem o seu público, visto que o gênero meme por ser exclusivamente do meio digital possibilita que ocorra de forma recorrente e mutável.

ANÁLISE INTERTEXTUAL DOS MEMES SOBRE O TRANSPORTE PÚBLICO DE TERESINA

A presente pesquisa quanto à abordagem do problema é qualitativa, pois buscamos compreender as relações intertextuais em memes. Com isso, a pesquisa buscou analisar os aspectos intertextuais a partir das múltiplas semioses presentes nos memes. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que a finalidade foi descrever aspectos intertextuais nos memes sobre o transporte público da cidade de Teresina, bem como entender a construção do sentido dos memes descrevendo, assim, a manifestação do fenômeno da intertextualidade.

Quanto à fonte de dados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois a pesquisa foi elaborada com materiais já publicados sobre a teoria da intertextualidade, assim como livros e artigos. Diante disso, analisamos 2 (dois) memes publicados em páginas do instagram: “galeradobuzãothe” e “w.arhte”. Os memes selecionados abordam sobre a temática do transporte público da cidade de Teresina e foram publicados no ano de 2021.

Nessa direção, os memes analisados se constituem dentro do fenômeno da intertextualidade como implícitos ou explicitamente. Para tanto, tivemos com base teórica os postulados sobre intertexto, buscando entender quais são os aspectos que contribuem para identificar o tipo de intertextualidade presente em cada um dos memes e, por fim, apresentamos o texto fonte com o objetivo de melhor compreender a categoria identificada.

Inicialmente, apresentamos o meme 1 que traz como referência a música famosa, “Me dê motivo”, lançada nos anos 80, especificamente, no ano de 1983, compondo o álbum descobridor dos setes mares, interpretado por um dos artistas mais renomado da MPB, Tim Maia. Para isto, apresentamos, inicialmente, a letra da música com o objetivo de estabelecer a relação intertextual do meme.

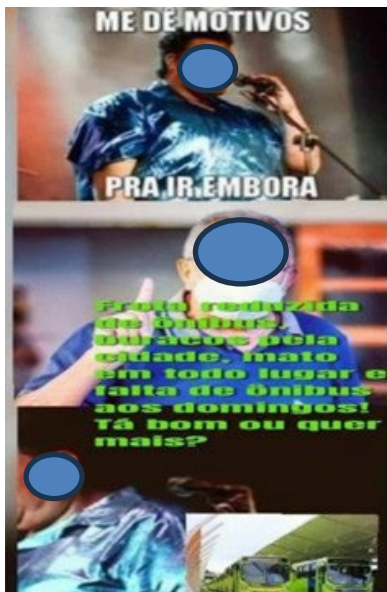
Quadro 1 - Letra da Música “Me dê motivo” de Tim Maia

É, engraçado, às vezes a gente sente e fica pensando
Que está sendo amado, que está amando, e que
Encontrou tudo o que a vida poderia oferecer
E em cima disso a gente constrói os nossos sonhos
Os nossos castelos, e cria um mundo de encanto onde tudo é belo
Até que a mulher que a gente ama, vacila e põe tudo a perder
E põe tudo a perder
Me dê motivo pra ir embora
Estou vendo a hora de te perder
Me dê motivo, vai ser agora
Estou indo embora, o que fazer?
Estou indo embora, não faz sentido
Ficar contigo, melhor assim
E é nessa hora que o homem chora
A dor é forte demais pra mim
Já que você quis assim, tudo bem
Cada um pro seu lado, a vida é isso mesmo
Eu vou procurar e sei que vou encontrar
Alguém melhor que você, espero que seja feliz
No seu novo caminho, ficar contigo
Não faz sentido, melhor assim
Me dê motivo, foi jogo sujo
E agora eu fujo pra não sofrer
Fui teu amigo, te dei o mundo
Você foi fundo, quis me perder
Agora é tarde, não tem mais jeito
O teu defeito não tem perdão
Eu vou à luta, que a vida é curta
Não vale a pena sofrer em vão
Pode crer você pôs tudo a perder
Não podia me fazer o que fez
E por mais que você tente negar, me dê motivo
Pode crer eu vou sair por aí
E mostrar que posso ser bem feliz
Encontrar alguém que saiba me dar
Me dar motivo
Me dar motivo
Tchu! Tchururururu!
Tchu! Tchururururu!
Tchu! Tchururururu!
Tchu! Tchururururu!

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tim-maia/48927/>. Acessado em: 28 jun. 2022.

Essa música descreve uma relação conturbada entre um homem e uma mulher, pois ele pensa está sendo amado, quando na verdade, esse amor não é recíproco. Assim, há na música, o questionamento, ‘me dê motivo’, indicando que ele está sofrendo por não ser amado. Desse modo, não acha motivo e pede a pessoa motivos para ir embora, e ainda apresenta uma provocação ao perguntar o que ela faz se ele for embora. Finalmente, ele finge que superou e que buscará alguém que o faça feliz. Contudo, é possível compreender que mesmo sofrendo por não ter o amor correspondido, ele deixa subentendido de que não quer ir embora. Dessa maneira, o enunciador adota uma estratégia ao longo da música de sempre questionar a pessoa amada, pois ainda sente amor por ela. O meme indica, assim como na música, uma relação conturbada, cuja situação está relacionada à população de Teresina de um lado, e do outro, o prefeito, e, através dessa relação, é que o autor cria o sentido humorístico no meme. Na sequência apresentamos o meme através da figura 1.

Figura 1 - Meme com a música “Mê de motivo”



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CTxRNRVPRWe/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acessado em: 27 Abr. 2022.

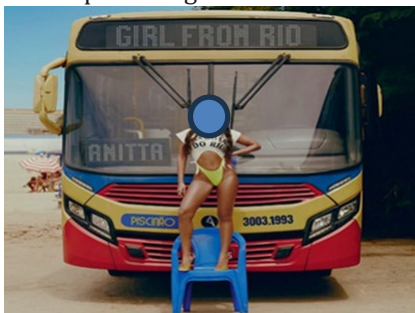
No meme 1 é possível observar a presença da intertextualidade entre a música e a construção do meme através do trecho “Mê de motivos para ir embora” e da imagem de Tim Maia, que representa a população de Teresina insatisfeita com transporte público. Diante disso, depreendemos que para criar o efeito de humor no meme tem-se uma contradição, pois a música não apresenta nenhum motivo concreto que faça a pessoa ir embora. Já no meme, consegue-se visualizar vários motivos relatados pelo próprio prefeito. Diante disso, fica claro de que o propósito do meme é de criticar a postura do chefe da prefeitura de Teresina e sua administração, expondo diversos problemas existentes nela. Além do mais, há a imagem de Tim Maia sumindo, simbolizando à população de Teresina que, apesar de amar a sua cidade, não aguenta mais tantos problemas, sendo uma possível solução ir embora.

De acordo com a interpretação do meme, apresenta-se a intertextualidade explícita. Segundo Koch; Bentes e Cavalcante (2012) é aquela em que se menciona diretamente a fonte no texto, sendo facilmente identificada, pois não exige do interlocutor um conhecimento prévio da fonte. No caso do meme 1, identificamos essa intertextualidade a partir da utilização de trechos da música e pela utilização da imagem de Tim Maia de forma explícita. Além do mais, concluímos que o uso desses recursos imagéticos presentes no meme juntamente com os textuais tornam-se de grande importância para compreender o intertexto, visto que Tim Maia foi uma figura pública e suas músicas são conhecidas internacionalmente.

No meme 2, observamos a intertextualidade entre a música e o transporte público, cujo representação encontra-se na figura da esquerda a fonte do meme, a capa do single *Girl From Rio* da cantora Anitta. Já na figura da direita, encontra-se o meme com a imagem do atual prefeito de Teresina Dr. Pessoa.

Quadro 2 - Intertextualidade entre a capa do single e o meme 2

Capa do single: Girl from rio



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2021/05/12/girl-from-rio-cai-nas-paradas-e-fas-de-anitta-culpam-gravadora-por-ausencia-em-playlists.ghtml> Acesso em 23 de agosto de 2022.

Meme 2



Fonte: <https://www.instagram.com/p/COfnEXpDaio/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acesso: 28 Abr. 2022

A música *Girl From Rio* faz parte do álbum *version of me* da cantora Anitta, lançada em 29 de abril de 2021, ganhando, assim, vários prêmios importantes da música e tornando-se um grande sucesso da artista. O *single* resgata as origens da cantora, no qual retrata o bairro Honório Gurgel onde ela nasceu, localizado no estado do Rio de Janeiro, além de enaltecer as suas origens e mostrar a ascensão de sua carreira. Além do mais, a música aborda a questão da valorização dos corpos femininos, visto que o Rio de Janeiro é conhecido pela beleza de suas mulheres. A cantora quis exaltar mais ainda essa beleza na música. Por fim, ao escutar *Girl From Rio*, nota-se que ela utiliza trechos sonoros de uma canção considerada por muitos, como maior representatividade no mundo, Garota de Ipanema de Vinícius de Moraes e Tom Jobim, que por sua vez, também exalta a beleza da mulher carioca e conclui que a Garota de Ipanema foi sua fonte inspiração de *Girl From Rio*.

Também quando se considera a concepção de texto como um processo dialógico, interativo, por exemplo, é possível evidenciar isso a partir da construção comunicativa do álbum *Girl From Rio*, da cantora Anitta que dialoga com a música “Garota de Ipanema” cantada por João Gilberto. Nessa contingência, o meme produzido no contexto da crise do transporte público de Teresina recorre ao álbum da Anitta. Com isso, percebemos a dinâmica da comunicação humana, pois, sempre se recorre

a textos produzidos em contextos outros, mas que são ressignificados no processo de formulação de um novo texto.

No meme podemos constatar uma sátira ao prefeito, pois ao observar a imagem visualiza-se o Dr. Pessoa em cima de uma cadeira e atrás dele o ônibus com o letreiro exibindo a mensagem “crise no transporte”. Isso representa a insatisfação com o transporte público da capital, que sofre com a falta de investimento da prefeitura há alguns anos. Outro sentido que pode ser atribuído ao meme é que, enquanto a música mostra a ascensão da carreira de Anitta, o meme para criar o sentido de humor apresenta justamente o contrário, o declínio da administração do prefeito, alvo de muitas críticas não só em relação ao transporte público, mas em relação a outros serviços essenciais à população.

No meme 2, compreendemos que se trata da intertextualidade implícita, que segundo Koch; Bentes e Cavalcante (2012) exige que o interlocutor seja capaz de identificar a presença do intertexto com base em sua memória discursiva. Nesse contexto, se o interlocutor não conseguir identificar a fonte do texto, a compreensão dele ficará prejudicada. Nessa direção, é possível evidenciar tal intertextualidade ao observar a disposição das imagens, composto pela imagem do prefeito de Teresina, o Dr. Pessoa, em cima de uma cadeira fazendo alusão à cantora Anitta, o letreiro “crise no transporte” e, finalmente, o nome do prefeito mais abaixo. A partir desses elementos, o interlocutor ativa o conhecimento compartilhado acerca da cantora, bem como da capa do *single*, servindo de fonte para construção e interpretação do meme.

Com isso, evidenciamos a presença de um caso específico da intertextualidade implícita; a subversão, que segundo Koch; Bentes e Cavalcante (2012) é quando o texto retoma ideia da fonte utilizando alguns elementos da fonte. No caso do meme, ele retoma essa ideia do texto fonte através do uso de aspectos imagéticos, utilizando-se do fundo de praia e de uma cadeira da mesma cor da capa do *single*, mudando apenas o ônibus e a escrita do letreiro. Portanto, cabe ao leitor conhecer os aspectos utilizados pelo autor, a fim de que possamos atribuir sentido ao meme.

Ademais, é possível depreender que os diferentes modos de linguagem utilizados, quer seja verbal ou não-verbal, colaboram para ativar sentidos ao meme, pois sem o uso de tais linguagens, o processo de construção de significado pode ser comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa investigamos os aspectos intertextuais de memes sobre o transporte público de Teresina, destacando os diálogos que cada meme faz com seu texto fonte e de que maneira essa relação ocorre. Os memes analisados nos possibilitaram observar que as diferentes semioses contribuem para construção das relações intertextuais, como exemplo, as músicas incorporadas aos memes e contribuindo para adquirir novos sentidos adequando-os ao contexto do transporte público da cidade de Teresina.

Ainda nas análises, observamos que no processo de construção dos memes utilizou-se, em sua maioria, da intertextualidade explícita, o que facilita aos interlocutores a construção do sentido dos memes, bem como entender o propósito deles dentro desse contexto específico. Constatamos, ainda, que a intertextualidade tem um papel de suma importância para produção e interpretação dos memes, uma vez que, eles estão sempre em contato com outros textos, possibilitando ao interlocutor ampliar o sentido e criar possibilidades através do uso de diversos elementos intertextuais.

Ademais, evidenciamos que os diálogos entre os memes e as fontes estão muito além da linguagem verbal, pois é necessário que o interlocutor através de seus conhecimentos, seja capaz de ativar o intertexto através das imagens, formas, cores e personagens. Portanto, fica evidente que os interlocutores necessitam de um nível de letramento adequado para que consigam construir o sentido a partir do uso de diferentes formas de linguagens.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; DE OLIVEIRA, Rafael Lima. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8931> Acesso em: 28 fev. 2022.

RECUERO, Raquel da Cunha Recuero *et al.* Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista famecos**, v. 14, n. 32, p. 23-31,

2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.32.3411>
Acesso em: 09 mai. 2022.

DAWKINS, Richard. **O Gene egoísta**. Tradução de Geraldo H.M. Florsheim. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Jayane Rafaelly Souza *et al.* **A intertextualidade em memes de filmes no facebook: construindo a imagem do Bolsonaro**. E-BOOK X CINABEH, v. 01, p. 3170-3184, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75116> Acesso em: 05 jul. 2021.

CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NOS/DOS ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Antonio Artur Silva Cantuário

DA RETÓRICA CLÁSSICA À NOVA RETÓRICA: OS DESDOBRAMENTOS NOS ESTUDOS DE GÊNEROS

Sabe-se que o estudo da língua(gem) remonta à antiguidade clássica com as preocupações em torno da associação e da sistematização da comunicação pública e oral pelos gregos. Algumas questões filosóficas procuravam entender a linguagem em uma perspectiva mentalista, partindo-se do pressuposto de que a linguagem é um modo de representação do pensamento.

Dessa forma, por não ser, de fato, a língua(gem) um objeto de estudo propriamente da linguística, sua abordagem ampla necessita de delineamentos teóricos para a área sobre a qual se busca estudá-la. É sabido que, por sua natureza, a linguagem é complexa, como afirmou Saussure.

Entre os gregos, podem-se citar importantes nomes com relação ao pensamento sistemático e as preocupações no tocante à comunicação, tais como Aristóteles e Platão. Na retórica clássica, por exemplo, os sofistas ocuparam-se das práticas orais e culturalmente situadas com o discurso político, o discurso público e as celebrações dos valores vigentes da época.

Marcuschi (2008) salienta que é em Aristóteles que há uma sistematização em torno dos gêneros e da natureza do discurso. É pela perspectiva aristotélica que há a primeira categorização genérica: discurso deliberativo, discurso judiciário/forense e discurso demonstrativo. Após essa categori-

zação, Aristóteles põe em cena as distinções entre a epopeia, a tragédia e a comédia, temática amplamente discutida na idade média.

Os estudos sobre os gêneros não são novos, mas cada vez mais em voga no âmbito das pesquisas linguísticas. No Ocidente, como cita Marcuschi (2008, p.147), esses estudos já são desenvolvidos há pelo menos vinte e cinco séculos. E, na contemporaneidade, há as diferentes vertentes e perspectivas sobre um mesmo objeto: os gêneros textuais/ discursivos.

Na tradição dos estudos ocidentais, o termo “gênero” esteve intimamente ligado à literatura e à retórica, com os gêneros literários iniciados em Platão, passando-se às reflexões de Aristóteles, que lançou as bases da retórica há mais de 2.500 anos, e a outros estudiosos como Horácio e Quintiliano. Atualmente, refletir sobre os gêneros é uma atividade não mais intrínseca ao exercício literário, nem estritamente filosófico.

O foco principal em torno da retórica era como agir na vida pública, não estando a escrita em ponto de destaque das práticas sociais que envolviam a Grécia e a Roma antigas (Bazerman, 2015). A carta foi um dos poucos gêneros estudados para a apropriação em sociedade, estando a cargo de outro foco de análise, a *ars poética*.

O tratamento dado à oralidade, pensado pela retórica como prática de ação em contextos da vida pública, permite compreender como ao longo do tempo os estudos retóricos influenciaram e têm influenciado diversas áreas, no entanto, incorporando novos valores. No século XVIII, “a emergência da filosofia natural, jornais públicos e novas ideologias sociais- todos os quais reduziram o poder de elites centralizadas e usaram a escrita para conectar públicos dispersos (Bazerman, 2015, p.26)” deu início à tentativa de reformulação da retórica no modo como os textos eram compreendidos pelos leitores.

De modo geral, a abordagem dos gêneros influenciadas por Aristóteles e ampliada pelas perspectivas literárias oferece um panorama de como os estudos de gênero se configuraram a partir da retórica. No entanto, é na literatura que o termo “gênero” tem seu auge de perspectivas que, mais tarde, sobretudo, no século XX com Bakhtin (2011) é que a noção de gênero é ampliada pela concepção linguística, buscando entender o gênero para além da literatura.

O conceito de gênero, nessa época, estava ligado ao fato de que os gêneros literários eram categorias imutáveis, rígidas e teorizadas. E com

a noção mais contemporânea, no campo da linguística, os gêneros não somente são literários e rígidos, mas de esferas diversas, nos quais estão imbuídos os gêneros da esfera literária (Bakhtin, 2011).

No século XIX, com a retórica beletrista, conforme destaca Bazerman (2015), nos Estados Unidos o ensino da escrita torna-se um requisito básico e importante no ensino superior e, com isso, o aparecimento de uma teoria dos textos escritos domina a cena da educação estadunidense. Como consequência disso, há um afastamento maior da retórica em relação a sua preocupação inicial e abrem-se horizontes investigativos sobre os contextos comunicativos mais monitorados no envolvimento das práticas escritas.

Desse modo, as principais ações pedagógicas nas universidades americanas não previam, por exemplo, a variedade de usos da escrita em contextos diversos, considerando as mudanças que o modo de escrever poderia ser alterado a cada ambiente. A situação comunicativa, o escritor e o leitor ativos não eram foco dessa perspectiva. Defendiam, assim, a uniformidade de compreender, escrever e processar a escrita.

Bazerman (2015) afirma que essa abordagem se expandia em grande parte dos Estados Unidos no período da Guerra Civil e a Segunda Guerra Mundial, período marcado pela individualidade e uma ideologia bélica gerenciada pela classe profissional.

Percebe-se, nesse percurso, uma ruptura entre a perspectiva retórica tradicional e a tradição retórica que se estabelecia nos Estados Unidos à época, no século XX. Assim, a escrita, no departamento de língua inglesa americano, é o foco das primeiras incursões teóricas da “nova retórica” reformuladas no país.

É na metade do século XX, surge-se a ideia uma nova tentativa de redefinir os preceitos da retórica.

Fogarty (1959), em seu livro filosoficamente orientado, *Roots for a new Rhetoric*, recorre a conceituações de língua de meados do século e à representação de Richards, Burk, e Korzybski [...]. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1969), em sua Nova Retórica, reinterpretem Aristóteles por meio do raciocínio e da prática jurídica. (...) Destes e de muitos outros que usam o termo “nova retórica”, o único que baseia sua reconceituação particular nos problemas da escrita é Baele (1989) em *A pragmatic Theory of Rhetoric*, embora ainda identifique sua teoria como fundamentalmente aristotélica

(Bazerma, 2015, p.27).

É possível compreender pela citação acima que, muito embora reformulada, as influências da retórica clássica ainda moviam as reflexões dos estudiosos americanos no tocante ao ensino da escrita. A fala permanecia como secundária ao processo de ensino nas grandes universidades.

A palavra “gênero” deriva do latim, que significa, “nascimento, família ou tipo” e é usada em diversos campos do saber como a sociologia, a filosofia, antropologia, a linguística, a psicologia, etc. Na biologia, para se referir a sexo biológico, o termo foi usado no século XV para diferenciar os sexos masculino e feminino.

Mas, no campo dos estudos filosóficos, esse termo está associado à gramática e a Aristóteles com a designação dos gêneros literários. Esse filósofo usou o termo “gênero” com a intenção de estabelecer categorias, como afirma Xavier (2008), por isso, o termo gênero, ao que parece, esteja associado à tríade literária.

De modo geral, é no campo literário que o estudo dos gêneros se destaca. Segundo a compreensão literária, os gêneros eram vistos como formas estanques, imutáveis, aplicadas a partir de categorias e subcategorias. A mais conhecida delas é a tríada dos gêneros lírico, épico e dramático. A formação retórica concebia, por exemplo, cinco grandes formas ou tipos textuais, sendo a argumentação, descrição, narração, explicação e diálogo, segundo Adam (1978).

Bawarsh; Reiff (2013) elencam algumas abordagens literárias que permitiram o desenvolvimento de estudos sobre os gêneros, e a criatividade difundida pelas tradições literárias, que implicaram, posteriormente, em reflexões das linguísticas e da nova retórica.

A primeira abordagem literária é intitulada de “Abordagem neoclássica”. Nessa abordagem, são consideradas algumas classificações teóricas para identificar os gêneros literários. Aspectos como a temática e a forma interna do texto literário são levados em conta ao se propor uma classificação que restrinja um determinado gênero. Assim, os textos literários não são objetos sociohistóricos de análise, mas formas a serem desveladas quanto aos seus aspectos formalistas.

Essa abordagem, por considerar uma visão teórica, já que não leva em conta a realidade da materialidade e da constituição do texto literário

em contextos de uso, tematiza taxonomias pensadas para adequar tipos de textos. A análise é, portanto, teórica, partindo-se da categoria estabelecida ao texto literário.

A tríade neoclássica dos gêneros épico, dramático e lírico, à qual é atribuída sua gênese, pelo senso comum, a Aristóteles é, na verdade, uma tradição das abordagens românticas e pós-românticas. Essa classificação é, geralmente, usada para caracterizar o romance, a novela, a epopeia (épico); a tragédia, a comédia, o drama burguês (dramático); a ode, o hino, a epigrama (lírico) (Bawarsh; Reiff, 2013).

Assim, essa abordagem se distingue pelo foco dado à classificação e à descrição distintiva dos gêneros, considerando a sistematização de identificação do texto literário e a ideia de valor universal herdada dos ideais clássicos.

A segunda abordagem, a “Abordagem estruturalista”, é uma corrente variada de pensadores que, de alguma forma, influenciaram seus campos de estudos, por isso, preferindo-se designar essa abordagem no plural: “Abordagens estruturalistas”. Enquanto a “Abordagem Neoclássica” nega o aspecto histórico, a perspectiva estruturalista o considera para compreender de que modo os gêneros estão dispostos socialmente e como estabelecem ações e modos de representações literárias específicas (Bawarsh; Reiff, 2013).

Nessa perspectiva, então, os gêneros são tidos como instituições sociais, que refletem aspectos da realidade e relacionam texto literário e da sociedade. São, por assim dizer, mediadores e estruturadores das ações e das representações literárias.

A terceira abordagem, nomeada de “Abordagens românticas e pós-românticas”, é, segundo Bawarsh; Reiff (2013, p. 36), contrária à ideia de que “os gêneros estruturam ações e relações textuais dentro de um universo literário”. Defendem, portanto, que “os textos literários adquirem seu status exatamente ao excederem as convenções do gênero”, isto é, os gêneros seriam mais que uma forma para representar.

É nessa abordagem que se critica, por exemplo, o fato de se escrever um texto literário em um gênero, já que partem da premissa de que o texto literário vai além dos limites do gênero. Nas palavras de Bawarsh; Reiff (2013, p.36), “essa negação do gênero, segundo a qual “ser um escritor moderno e escrever em um gênero é uma contradição em termo” (Ros-

marin, 1985, p.7), remonta ao romantismo alemão e à obra de Friedrich Schlegel no final do século XVIII.”.

Dito isso, é adequado afirmar que a abordagem dos textos literários deveria se pautar em uma visão romântica, em que os limites do texto são livres à expressão, por isso, o gênero da poesia romântica seria o mais adequado dentro os outros gêneros, dito de outro modo, toda poesia deveria ser romântica.

Derrida (2000, *apud* Bawarsh; Reiff, 2013) assume a ideia de que o gênero é uma imposição sobre a literatura, ou seja, o fazer literário desdobra-se na forma de um gênero. O que importa, sobretudo, para essa visão romântica, é a singularidade que extrapola o gênero. O fazer literário, é, portanto, mais que uma forma, mais que um gênero literário.

A quarta abordagem, “Estética da recepção”, como o próprio nome supõe, focaliza a abordagem do gênero sobre a perspectiva do leitor. A premissa dessa abordagem é de que o gênero é uma *performance* sob domínio do leitor e que possibilita uma diversidade interpretativa em torno do gênero. Este não é uma propriedade do texto.

Essa perspectiva alude a uma concepção psicológica do gênero, ao considerá-lo uma *performance* pelo leitor, dando ênfase à individualidade de cada leitor e desconsiderando o papel social do gênero.

E a quinta abordagem refere-se aos estudos culturais, a “Abordagem dos estudos culturais”. Esta, ao que se pode afirmar, seja a perspectiva literária que mais se aproxima das perspectivas atuais elencadas por Marcuschi (2008). Bawarsh e Reiff (2013) consideram que os estudos culturais ampliam a noção de gênero, indagando a perspectiva tradicional no modo como eles eram vistos, ou seja, formas de textos literários.

Além disso, essa abordagem está em relação às demais perspectivas explanações, pois o termo “cultura” é panorâmico e abarca uma série de questões como a relação dos gêneros da tríade literária na cultura grega, a noção de sociedade e de estrutura pela abordagem estruturalista, além das perspectivas românticas e pós-românticas à época, e os estudos da estética da recepção, buscando entender como os gêneros se tornam legítimos ou não aos leitores ao longo do tempo.

É a partir de Bakhtin (2011), no século XX, em meados de 1963, quando sua obra chamou a atenção de literários e de linguistas da época, e a concepção da nova retórica que o conceito de gênero é renovado e

surtem reflexões que extrapolam os limites literários e alcançam outras esferas da comunicação como afirma o teórico russo.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são definidos como formas maleáveis, plásticas, associadas em sua análise por aspectos sociais e históricos. Os gêneros do discurso, assim intitulados por Bakhtin (2011), intermedeiam as interações humanas. De acordo com essa definição, é impossível não usar a linguagem verbal senão por intermédio dos gêneros.

No Brasil, em relação ao cenário dos estudos sobre gêneros, Silva (2005), em um estudo historiográfico sobre o levantamento de temáticas de trabalhos publicados no campo da linguística textual, no percurso histórico da linguística textual, observou, dentre os 1917 artigos encontrados no período de 1991 a 2000, que o tema mais publicado no campo da linguística textual referia-se à tipologia e aos gêneros, os quais contabilizaram 50 pesquisas publicadas.

Outro aspecto importante é que a maior dos trabalhos, segundo Silva (2005), ao abordarem a definição de gênero, o fizeram a partir do texto “Estética da Criação Verbal” de 1953, de Mikhail Bakhtin. Esse levantamento é significativo, pois demonstra que nessa época, o pensamento bakhtiniano já vigorava entre as primeiras reflexões de estudo sobre gêneros.

Bakhtin (2011), de algum modo, revolucionou o pensamento tradicional acerca do gênero e uma de suas principais contribuições foram as críticas postas em relação a uma abordagem formalista dos gêneros. O teórico argumenta o seguinte:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O autor ao destacar o papel social e fundamental dos gêneros na sociedade apresenta uma nova possibilidade de aplicação de categoria dos gêneros, afirmando que os gêneros estão subdivididos em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários, segundo o teórico russo, são aqueles produzidos no interior das práticas sociais cotidianas, sendo menos complexos em suas estruturais e usais em contextos menos moni-

torados e mais familiares. Os gêneros secundários, em razão de práticas sociais mais complexas, complexificam-se conforme vão se ampliando as exigências em relação a sua forma. Nesse sentido, os gêneros da esfera pública e de contextos acadêmicos, sobretudo, comporiam os gêneros secundários.

No entanto, essa classificação tem sido rediscutida, em virtude de outra categoria teórica aplicada por Bakhtin (2011), que é entender que os gêneros primários podem se reelaborar, tornando-se um gênero mais complexo, portanto, secundários.

Desse ponto de vista, os gêneros nascem, alguns permanecem e outros desaparecem ao longo do tempo ou se reelaboram na forma de um gênero novo, a exemplo da relação diacrônica entre a carta e o e-mail, por exemplo. Logo, é difícil conceber exatamente até que ponto um gênero pode ser primário ou secundário, em vista da heterogeneidade dos contextos e das práticas comunicativas no envolvimento com esses gêneros.

Swales (1990), por exemplo, alude ao fato de que os gêneros, vistos sob outros moldes, deve ser concebido como categoriais que diferenciam discursos escritos e falados, aplicando-se uma abordagem literária ou não. Isso quer dizer que há uma possibilidade de designações de estudos aos gêneros, seja no campo etnográfico e sociológico, para se referir a formas de enxergar questões sociais; seja na antropologia, para compreender a evolução da comunicação humana; seja na retórica, para entender e agir publicamente com a persuasão; e, na linguística, buscando analisar traços textuais e contextuais que diferenciem diferentes tipos de textos.

Rojo (2005) corrobora que, no Brasil, a influência em torno do estudo de gêneros se dá com a referida obra do teórico russo, que estabelece a perspectiva dialógica, desdobrando-se em questões, inclusive, de ensino. A influência do pensamento de Bakhtin e do círculo acarretou em mudanças também no currículo, em diretrizes do ensino de língua portuguesa nos PCN de língua portuguesa, por exemplo.

Outro importante marco no campo de estudos do texto e do gênero é a guinada pragmática, na década de 60, período em que a linguística textual (doravante LT) se desenvolve como subárea da linguística, focalizando suas discussões sobre o texto e os processamentos que envolvem sua produção (Koch, 2015). No entanto, é adequando salientar que a perspectiva socioconstrutivista da LT na contemporaneidade não é um marco no

início das primeiras abordagens sobre o texto.

O entendimento inicial é de que o texto é um constructo linguístico tecido a partir dos elementos gramaticais. Depois, avançaram-se as reflexões sobre como um texto vai além do dispositivo gramatical, defendendo-se, portanto, que há um processo social que coparticipa com os elementos da língua e a participação dos sujeitos no processo de produção de um texto.

Os estudos cognitivistas passam a colaborar com a LT, e a noção de texto ganha outra categoria: o aspecto cognitivo. O texto, entendido na base sociocognitivista, é um constructo linguístico, oral ou escrito, elaborado a partir de propósitos comunicativos reais, dos elementos linguísticos processados cognitivamente para arquitetar o querer dizer do falante, isto é, produzir um texto é uma atividade social e cognitiva. Isso ajuda a compreender, por exemplo, como os gêneros na atualidade são compreendidos em razão de uma abordagem cognitiva, como destaca Bazerman (2006).

Com a diversidade de estudos com foco nos textos e, sobretudo, nos gêneros, Marcuschi (2008) faz uma importante retomada às principais perspectivas de estudos do gênero, com vistas a mostrar que, mesmo não sendo uma temática nova, várias perspectivas se abriram ao longo do tempo, cada uma compreendendo a seu modo um mesmo objeto: os gêneros. Eis as perspectivas listadas pelo autor:

- Perspectiva sociohistórica e dialógica (Bakhtin);
- Perspectiva comunicativa (Berkenkotter);
- Perspectiva Sistêmico-Funcional (Halliday);
- Perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico, voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bathia);
- Perspectiva Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly);
- Perspectiva da análise crítica (Fairclough);
- Perspectiva sociorretórica/ sociohistórica e cultural (Miller, Bazerman, Freedman).

Estudos de gêneros/gêneros em estudo: continuidade e descontinuidade

As ideias desenvolvidas na seção anterior permitem ao leitor perceber o percurso constitutivo de uma teoria no campo da linguística sobre os gêneros, destacando sua gênese nas primeiras preocupações aristotélicas sobre a retórica, sobre os discursos públicos e o modo de agir para o convencimento de uma audiência. No entanto, é na literatura que os gêneros são renovados e rediscutidos, para então, com Bakhtin (2011), tornarem-se alvo dos estudos mais propriamente linguísticos.

Esse percurso histórico marcado por diversas abordagens na compreensão dos gêneros marcou, na contemporaneidade, uma lista de abordagens de gêneros, como as mencionadas por Marcuschi (2008) – ver último parágrafo da seção anterior.

Nesse sentido, serão apresentadas algumas concepções de gêneros, marcando-se desde as compreensões de Aristóteles às reflexões mais atuais sobre esse objeto de estudo da análise de gênero. O intuito é observar as continuidades e descontinuidades subjacentes a essas definições.

Na retórica clássica, em Aristóteles, os gêneros estavam subdivididos em três perspectivas, as quais citadas a seguir: retórica forense, vinculada à culpa e à inocência criminais; a retórica deliberativa, preocupada com questões da vida política e pública; e a retórica epítídica, associada a práticas de celebração de valores e normas estatais (Bawarshi; Reiff, 2013).

A concepção de gênero que se tinha, por essa ótica, é de que os discursos estavam adequados a uma forma específica de ação, com suas normas e estratégias, e não podendo os cidadãos interferir no modo como a sistematização dos gêneros estava posta. Havia, portanto, uma preocupação sistemática e estanque em relação aos discursos.

A abordagem literária, especificamente, a tríade literária dos gêneros lírico, épico e dramático, contemplava uma definição semelhante àquelas. Isso quer dizer que a noção de gênero continuava limitada a uma classificação taxonômica que limitava os textos a três formas de concebê-los no tocante à forma. No entanto, na classificação aristotélica usava-se o termo discurso para se referir à comunicação oral e, na literatura, o foco residia sobre os textos escritos.

Desse modo, o valor literário de um texto era concebido em razão

de sua forma a uma das três classificações, isto é, era literário o texto que se adequasse às características de um gênero lírico, épico ou dramático. A criatividade não se manifestava nessa perspectiva, já que uma forma pré-estabelecida estava posta aos escritores.

Com os avanços dos estudos no campo da literatura, sobretudo, dos estudos estruturalistas, da estética da recepção e culturais, a noção de gênero literário é repensada. Nos estudos da estética da recepção, o gênero era concebido em razão de sua *performance* pelo leitor, isto é, a forma servia ao leitor como fonte de interpretação, diferenciando-se, por exemplo, da abordagem mais tradicional da literatura, que não previa a atuação subjetiva do leitor sobre o gênero literário.

Todavia percebe-se que, mesmo para compreender um gênero pelo olhar do leitor, era preciso compreender a forma do gênero, já que era uma condição para analisar como seria este gênero recebido pelo leitor.

Os estudos culturais avançam ainda mais ao entenderem os gêneros como artefatos sociais que servem para compreender, por exemplo, como os gêneros permitem ou condicionam algumas ações aos leitores, ou como os gêneros refletem valores sociais e culturais.

Inserido também em uma concepção cultural, Bakhtin (2011) pode ser considerado um importante teórico de entremeio em relação à abordagem literária tradicional e os estudos linguísticos sobre gêneros no século XX. Teórico, filósofo e estudioso da literatura, o autor insere sua perspectiva de gênero, criticando a abordagem neoclássica dos gêneros e assumindo uma perspectiva discursiva sobre os gêneros.

Para o teórico russo, os gêneros do discurso são formas de enunciados relativamente estáveis que estão disponíveis social e historicamente, disponíveis aos falantes para atingir finalidades discursivas. A noção dialógica do enunciado é o que marca a característica principal do enunciado para Bakhtin (2011). Logo, se o enunciado é dialógico, responsivo e polifônico, os gêneros são culturalmente construídos e revelam ecos de vozes noutro reproduzidas, e não apenas teorias de formas e classificações.

Ainda em relação à contribuição teórica do referido autor, destaca-se sua famosa classificação dos gêneros em primários e secundários. Isso mostra que a preocupação em classificar os gêneros permanece, inclusive, em Bakhtin (2011), como uma herança histórica da sistematização aristotélica.

No contexto americano dos estudos sociorretóricos de gêneros, tendo-se como representantes principais autores como Miller (2009) e Bazerman (2006), vê-se uma aproximação com os estudos culturais. Estes autores dialogam ao comungarem que gêneros são artefatos grupo social disponíveis a um, refletindo práticas, experiências, valores e saberes de uma sociedade ao longo do tempo. A essa perspectiva sociorretórica atribui-se o contraponto da retórica clássica: os gêneros são ações sociais, são práticas sociais recorrentes de linguagem.

A ação retórica de que tratam Bazerman (2006) e Miller (2009) difere da concepção retórica enviesada na retórica clássica. Nesta, a ação estava pré-estabelecida e pré-condicionada a situações públicas recorrentes e, portanto, os sujeitos precisavam apenas aprender como impressionar com uma retórica argumentativa.

Para a nova retórica, uma ação retórica se constitui nas experiências e ações que os indivíduos realizam através da linguagem e que ocorrem em contextos diversos, com diferentes propósitos, até que se transformam em um gênero típico para cumprir os objetivos daquela ação comunicativa. A ação retórica não é idealizada, mas real.

Percebe-se, então, que as abordagens que se seguem com Bakhtin (2011), além de introduzirem a figura do sujeito na compreensão do gênero, permitem entender a importância dada à linguagem e aos aspectos sociais e culturais.

Há, no entanto, uma descontinuidade conceitual quanto ao tratamento dado ao gênero, podendo-se afirmar que, mesmo considerando o caráter plástico do gênero, todas essas definições ainda continuam vinculadas à classificação dos gêneros, empregando nomenclaturas e identificando os traços mais recorrentes que permitem caracterizar um gênero em relação a outro.

Assim, considera-se adequado retomar e ao mesmo tempo arrematar essas discussões, reafirmando que os estudos de gêneros são amplos e permitem uma possibilidade de abordagens, desde aquelas mais tradicionais àquelas que compreendem as abordagens de cunho sociointeracionista, dialógico e sociorretórico.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1978.

Anais/ Revistas do GEL, volumes XXI a XXX.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, A; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Org). **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009.

SILVA, Luciana Pereira da. **Linguística Textual no Brasil: GEL E ABRALIN**. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Paraná, 2005.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

XAVIER, Beatriz Rêgo. **As categorias de Aristóteles e o conhecimento científico**. Pensar, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2008.

SOBRE OS AUTORES



Adriana das Chagas Pereira da Silva

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão - CAMPUS TIMON. Foi bolsista PROEXAE-UEMA 2021-2022 com trabalhos voltados para a vivência do letramento literário à luz da BNCC para formar professores leitores e formadores de leitores de textos literários. É integrante do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Literatura e Linguagem (LITERLI/UEMA/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3994958901855964>.

E-mail: adrianasilva051997@gmail.com.



Amanda Beatriz de Araújo Sousa

Doutoranda em Letras (área de concentração: Linguística) pela UFPI. Mestre em Letras pela UFPI. Professora efetiva do Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Graduada em Letras Português pela UESPI e Graduada em Letras-Libras pela Faculdade Uniasselvi em Teresina-Piauí. Área de atuação profissional: Texto, Libras, Sociocognição, Humor e Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5691293511169880>.

E-mail: amandabeatriz19@hotmail.com.



Ana Layne Alves Barbosa

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Timon-MA (2019-2023). Pós-graduanda Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9048752079288195>.

E-mail: analaynealves@gmail.com.



Antonio Artur Silva Cantuário

Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Libras pela Faculdade do Meio Norte. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) na qual também cursa o doutorado em Linguística. É membro do núcleo de pesquisa Cataphora (UFPI) e do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LEIA/UESPI). Atua na educação básica pública e também é professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí. Desenvolve pesquisas no quadro dos estudos de gêneros e de letramentos acadêmicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2848136567514493>.

E-mail: antonioartursilvacantuاريو@hotmail.com.



Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

Possui Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1975), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1979), Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1989) e Pós-Doutorado em Linguística pela UnB (2012). Atualmente é professor Associado, nível IV, da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência em Linguística, atuando principalmente nas seguintes áreas: Variação Linguística, Oralidade, Letramentos, Alfabetização, Pesquisa Colaborativa, Etnografia da Comunicação e Sociolinguística Interacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2661002100241238>.

E-mail: costacatarina@uol.com.br.



Darkyana Francisca Ibiapina

Doutora em Letras, área de concentração em Linguística pela Universidade Federal do Piauí; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI (2003); Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (2001); Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2002). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, com atuação em variação linguística, oralidade e pesquisa etnográfica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9510030082800767>.

E-mail: darkybiapina@gmail.com.



Elarisse Maria Bacelar da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Timon (2017-2023). Professora de Cursinho no Instituto Educacional Sousa Carvalho (IESC). Área de interesse: Sociolinguística. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9435450799544738>. E-mail: elarissebacelar1998@gmail.com.



Francisco Herbert da Silva

Doutorando em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialista em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduado em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem experiência nos seguintes temas: Argumentação e Análise do Discurso Semiolinguística. Atualmente, é Professor Substituto, da área de linguagem, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4573562063966536>. E-mail: franherberthysilva@gmail.com.



Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações nas áreas de Educação, Linguística e Ensino. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão, lotado no Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3152885404404790>. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com.



José Magno de Sousa Vieira

Doutor em Linguística pelo PPGL/UNEMAT. Mestre em Letras (Linguística) pelo PPGL/UFPI. Tem Especialização Lato Sensu em Linguística e Ensino e Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Português pela UESPI. É professor efetivo da UFMA vinculado à CCLB/CCBA e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Letras- PGLB/CCBA – UFMA. Líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso com Enfoque na Perspectiva Materialista - AD MÁTERIA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5535855867903119>.

E-mail: jms.vieira@ufma.br.

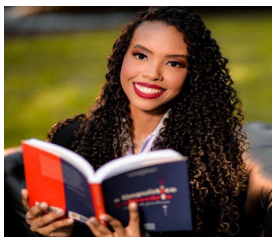


Joana Darc Rodrigues da Costa

Pós doutora em estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com área de atuação em Linguística Teórica e Descritiva (Linguística da Enunciação ou Semântica da Enunciação). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), área de concentração: Estudos de Linguagem, período de 2010-2012. Especialização em Linguística da Libras pela FAEMA. Formada em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí, concluído em 2009.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1982849657980912>.

E-mail: jocosta158@gmail.com.



Juliana Rodrigues de Sousa Santos

Pós-graduada em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa (2024); Graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2023); Professora de português no colégio Bright Bee School; Tem interesse acadêmico na área de Letras, com ênfase no campo da Análise do Discurso e Literatura Infantil e Juvenil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8097174317840184>.

E-mail: julianarodrigues201565@gmail.com.



Leonildes Pessoa Facundes

Possui Doutorado em Linguística pela UFSCar (2021), Mestrado em Letras pela UFPI (2008), Especialista em Teoria do Texto e Literatura em Língua Portuguesa pela UFPI (2002), Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2000), graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela UESPI (1998). Atualmente é professora efetiva (DE) e Chefe do Departamento de Letras no Campus UEMA – Timon-MA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Léxico-Gramática, Enunciação, Ensino de Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9216195900640868>.

E-mail: leonildespessoa@gmail.com.



Maria Francisca da Silva

Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA com Mestrado (2012) e Doutorado (2017) no Curso Letras Neolatinas Espanhol da UFRJ, com foco nos Estudos Linguísticos em Língua Espanhola. Possui graduação em LETRAS/Espanhol pela Universidade Federal de Roraima UFRR (2003), Pós-Graduada em Literatura - Língua Portuguesa e Gestão do Trabalho Pedagógico pela UNINTER (2005). Atua como docente do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa- UFMA, no Centro de Ciências de São Bernardo-MA; Grupo de Estudo e Pesquisa GEPFEMEM; Grupo GEEPS e GEPELA/PFOL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2447883269260450>.

E-mail: mf.silva@ufma.br.



Maria Madalena Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Atualmente, cursa três especializações: Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais; Alfabetização e Letramento; e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Psicomotricidade, todas pela Facuminas EAD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3073949777559595>.

E-mail: dalenamoraissilva@gmail.com.



Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Possui graduação em Letras Português Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (1988), mestrado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente, é Professora Associada IV do Departamento de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas dessa mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1939069330042876>.

E-mail: m.sebold@yahoo.com.br.



Missione Aurélia Viana Feitosa

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Mestre em Linguística-UFPI (2021); Pós-graduada em Linguística e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2014); Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado-AEE (2018) pela FAEME. Atualmente é professora de escolas particulares de Teresina e de cursinhos preparatórios para concurso. Atua, ainda, como professora formadora de Língua Portuguesa da Associação de Apoio à Pesquisa - UnB e Tutora do Ensino à Distância da UFPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1700290127439450>.

E-mail: missioneviana16@gmail.com.



Patrícia Nunes de Sá

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Especializanda em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1395906046090079>.

E-mail: patriciaahnunes06@gmail.com.



Samuel Lopes Pereira

Possui graduação em Licenciatura em Letras Portugêses pela Universidade Estadual do Piauí (2022), campus Clóvis Moura, em Teresina-PI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3947095534793279>.

E-mail: slopespereira17@gmail.com.



Silvana da Silva Ribeiro

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (1999), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutora pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2015). É Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Desenvolve pesquisas na área de Estudos Críticos do Discurso; Teoria das Representações Sociais - TRS; Análise do Discurso; Argumentação e Semântica. Membro do grupo de pesquisa Ensino do Português Brasileiro (2021).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4240371677447974>.

E-mail: silvanasilva@cchl.uespi.br.



Soraya de Melo Barbosa Sousa

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Letras, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras (Português), pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É Professora Adjunta desta universidade e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em Literatura e Linguagem (LITERLI/UEMA/CNPq)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7040484042070844>.

E-mail: sorayademelo@yahoo.com.br.



Thiago de Sousa Amorim

Doutor em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como Professor Adjunto A da Universidade Federal do Maranhão - Campus de São Bernardo, no curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociolinguística Variacionista e Teoria da Acomodação da Comunicação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1557160292320313>.

E-mail: amorim.thiago@ufma.br.



Thiago Ramos de Melo

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Comunicação e Graduação em Jornalismo, também pela UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Críticos e Linguagem (NECriL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estratégias de Comunicação (NEPEC). Bolsista pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4393792854909756>.

E-mail: thiago.rmelo09@ufpi.edu.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem estruturalista 237, 238
Abordagem neoclássica 236, 237, 243
Abordagem qualitativa 50
Abordagens românticas e pós-românticas 237
Aférese 153, 156, 158, 160
Alfabetização 9, 38, 67, 68, 81, 249, 253
Alfabetizado 29, 49, 50, 51, 52, 58
Alfabetizar letrando 50
Análise de Conteúdo 199, 201, 205, 206, 214
Análise de Discurso 114, 115, 117, 119, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 145
Apócope 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162
Aspectos didático-pedagógicos e curriculares 9, 48, 51
Atos de fala 111, 171, 173, 178, 180, 245

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 35, 46, 53, 64, 73, 74, 81, 87, 97, 129, 135, 143, 144,

C

Cibercultura 69, 70, 81, 71
Ciclo de alfabetização 51
Competência comunicativa 30, 44, 46, 169, 174, 180
Condições de produção 118, 131.
Contexto face a face 169
Continuidades 11, 231, 242
Cultura digital 54, 66, 67, 73, 76, 77, 78, 80

D

Descontinuidades 11, 231, 242
Despalatalização 152
Discursividade 113, 116, 117, 119.

Discurso 31, 32, 33, 39, 42, 78, 79, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 199, 211, 214, 233, 239, 242, 243, 250, 251.

Discurso literário 8, 13, 112, 114, 118, 119, 123, 127, 128.

Domínio da leitura e da escrita 49, 52

E

Efeito de humor 228

Ensino de literatura 9, 83, 85, 86, 87, 96, 97, 98

Ensino e aprendizagem de línguas 18

Entrevista semiestruturada 13, 25, 31, 50, 62, 89

Enunciação 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 137, 144, 183, 184, 185, 186, 195

Enunciador 88, 89, 117, 124, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 219, 227

Escrita acadêmica 6, 9, 99

Estética da recepção 237, 243,

Estratégias argumentativas 10, 163, 171

Estruturalismo 131, 150

Estudo Etnográfico 5, 8, 30, 46, 168

Estudos sociorretóricos de gêneros 99, 244

Etnografia da comunicação 169

Etnografia da fala 167, 168, 169, 171

Eventos comunicativos 163, 166, 169, 173

Eventos de fala 10, 40, 41, 163, 180,

F

Fenômeno gramatical 41

Footing 166

Formação de professores 18, 25, 28, 56, 81, 145

Formações imaginárias 6, 10, 129, 134, 135, 145

G

Gênero oral 37, 43, 44, 45,

Gêneros discursivos 8, 9, 30, 31, 32, 34, 37, 39

Gêneros literários 31, 234, 236,

Gêneros textuais/discursivos 11, 101, 233

Gerativismo 150, 151

H

Habilidades de leitura e de escrita 51

Hipercorreção 167

Historicidade 85, 117, 118, 119, 121, 133

I

Ideologia 10, 28, 113, 115, 119, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 234

Ideologia-sujeito 133

Implícito 10, 113, 114, 116, 118, 119, 123, 127

Inputs linguísticos 24

Interação comunicativa 151, 166

Interacionismo sociodiscursivo 88, 98

Interdiscurso 113, 117, 118, 119, 120, 141

Intertextualidade 194, 196, 218, 219, 220, 225, 228, 229, 230, 231

Intertextualidade explícita 11, 218, 219, 228, 231

Intertextualidade implícita 221, 230

L

Letrado 14, 16, 17, 36, 49, 52, 60, 92

Letramento acadêmico 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27

Letramento ideológico 38

Letramentos críticos 72, 81

Licenciatura Interdisciplinar 8, 12, 13, 19, 25

Língua Espanhola 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25

Língua Estrangeira 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

Língua falada 27, 36, 46, 163

Língua Materna 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 32, 45, 46, 197, 241

Língua Portuguesa 9, 13, 18, 19, 22, 23, 25, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 40, 41, 43, 45, 46, 54, 83, 161, 240

Linguística aplicada 27, 29, 199, 216

Linguística textual 231, 239, 240, 245, 246

Livro didático 9, 60, 62, 63, 66, 80, 81, 86, 97

M

Manifestações discursivas 11, 200, 213

Materialidade do discurso 10, 129,

Materialidade significativa 10, 113, 114, 116, 120, 121, 122, 125

Memória 18, 22, 25, 70, 113, 116, 118, 119, 122, 128, 148, 221, 222, 230

Metagênero 99, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 11

Modalização 23, 89, 92, 96, 183, 185, 186, 191, 192, 193, 196

Modelo autônomo de letramento 38

Modelo *Speaking* 173

Moral 10, 11, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195

Multiletramentos 39, 47, 67, 68, 73, 77, 81, 82

N

Nível fonológico 146, 147, 152, 153, 160

Noção e domínio nocional 183

Normas de interação 171, 175, 177, 178,

Novas tecnologias 67, 68, 69, 70, 80,

Novo *ethos* 9, 66, 69, 70, 72, 73, 76, 80

Novos Estudos sobre o Letramento 13

O

Observação participante 31, 50

Operações de representação mental, de referenciação e de regulação 182, 184

Oralidade 8, 9, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 53, 58, 147, 148, 150, 234

Orientações curriculares para o ensino da leitura e da escrita 53

Os novos letramentos 9, 66, 67, 68, 72, 74, 80

P

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 35

Persuasão 10, 163, 164, 171, 173, 240

Pesquisa bibliográfica 50, 147, 225

Pesquisa de campo 50, 170

Pluridialektalismo 163

Plurilinguismo 163

Pragmática 89, 94, 96, 168, 188, 240

Prática docente alfabetizadora 51, 52, 59

Práticas de linguagem 54, 55, 58, 60, 142

Práticas sociais de leitura e de escrita 68, 83, 84, 86, 96

Processo de interação 10, 32, 34, 35, 163, 165, 169, 171, 176

Processos de apagamento 10, 146, 153, 160

Processos fonológicos 147, 152, 153, 158, 161, 162

Produção textual 10, 28, 47, 52, 53, 54, 55, 58, 146, 182, 245

R

Regras de conduta 171

Relações intertextuais 11, 217, 218, 219, 225, 231

Representações da velhice 11, 199, 200, 208, 212, 213

S

Sinalefa 154, 156, 157, 158, 160

Síncope 152, 153, 154, 156, 158, 160

Sociolinguística 45, 150, 151, 152, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 171
Sociolinguística interacional 165, 171
Sociolinguística variacionista 166
Sociorretórica 101, 103, 241, 244
Subjetividade 122
Sujeito de enunciação 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

T

Tecnologias digitais 67, 69, 73
Teoria das Representações Sociais 199, 201, 202, 211, 214, 215
Texto literário 10, 21, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 96, 236, 237
Textos multimodais 67, 69
Textualidade 113, 117, 119, 125, 127
Tipos de intertextualidade 218, 219

V

Variação e discurso 151
Variação fonológica 10, 146, 151, 152, 160
Variação lexical 151
Variação linguística 41, 54, 146, 147, 150, 151, 152, 164
Variação morfofonológica 151, 152
Variação morfológica 151
Variação morfossintática 151
Variação sintática 151
Variante não-padrão 153
Variante padrão 153, 156, 157
Variável 54, 153, 158, 159, 185
Variedade 33, 41, 54, 68, 77, 116, 146, 153, 164, 170, 235
Velho *ethos* 69
Vozes enunciativas 89

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	letras em foco: abordagens linguísticas
ORGANIZADORES	Francisco Herbert da Silva; Leonildes Pessoa Facundes; Thiago de Sousa Amorim
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Ronyere Ferreira
CAPA	Alexandre Mesquita
IMAGEM DA CAPA	Produzida por inteligência artificial Leonardo.ai
ILUSTRAÇÃO	Os Autores
SUPORTE	Digital
PÁGINAS	262
TIPOGRAFIA	Cambria

