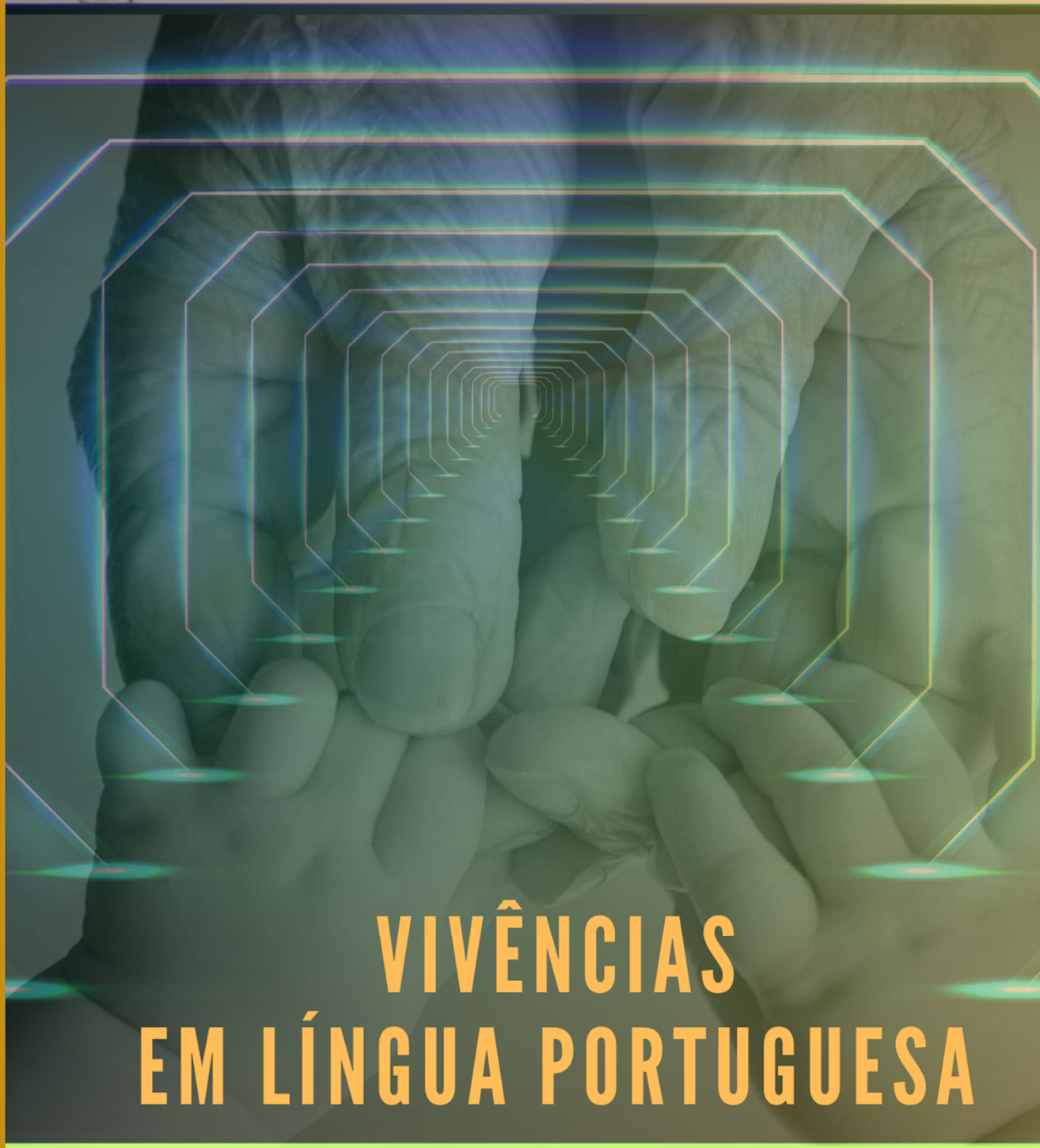
Alexandre do Amaral Ribeiro
Camille Roberta Ivantes Braz
Denise Salim Santos

Organizadores



VIVÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

produção textual e ensino

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UERJ

Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ

Alexandre do Amaral Ribeiro
Camille Roberta Ivantes Braz
Denise Salim Santos
(Organizadores)

VIVÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA:

PRODUÇÃO TEXTUAL E ENSINO

Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ
2023
UERJ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Copyright@2023 Alexandre do A. Ribeiro, Camille Roberta I. Braz, Denise Salim Santos

REITOR
Mario Sergio Alves Carneiro

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PR1
Lincoln Tavares Silva

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PR2
Luis Antonio Campinho Pereira da Mota

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA – PR3
Cláudia Gonçalves de Lima

PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIS – PR4
Catia Antonia da Silva

PRÓ-REITORIA DE SAÚDE – PR5
Rogerio Lopes Rufino Alves

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Bruno Rego Deusdará Rodrigues

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Janaína da Silva Cardoso

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Naira de Almeida Velozo

COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Carlos Eduardo Soares da Cruz.

VICE-COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Andreia Alves Monteiro de Castro

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO
Denise Salim Santos (Presidência)
Alexandre do Amaral Ribeiro
Flávio de Aguiar Barbosa

PREPARAÇÃO DE TEXTOS
Camille Roberta Ivantes Braz

CAPA | FECHAMENTO
Alexandre do Amaral Ribeiro

COMISSÃO CIENTÍFICA
Adriana Leite do Prado Rebello (UFF)
Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)
Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ)
André Crim Valente (UERJ)
André Nemi Conforte (UERJ)
Angela Baalbaki (UERJ)
Aytel Marcelo T. da Fonseca (CEFET-RJ)
Camille Roberta Ivantes Braz (UERJ)
Ceres Carneiro (UERJ)
Charleston de Carvalho Chaves (UERJ)
Claudia Moura da Rocha (UERJ)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
Cynthia Elias Leles Vilaça (UERJ)
Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ)
Denise Salim Santos (UERJ)
Edila Vianna da Silva (UFF)
Fábio André Cardoso Coelho (UFF)
Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)
Glicia Marili A. de Medeiros Tinoco (UFRN)
Helênio Fonseca de Oliveira (UERJ)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janine Maria Rocha da Silva (UFF)
Jefferson Evaristo (UERJ)
José Carlos Santos de Azeredo (UERJ)
Laila Hamdan (UEMG)
Laura Aparecida Ferreira do Carmo (FCRB)
Lucia Deborah Araújo (CPII)
Luiz Antônio Simas (UFRJ)
Magda Bahia Schlee (UERJ)
Marcela Melo Martins Fraguas (FFP)
Marcelo Gomes Beauclair (UERJ)
Marcelo Moraes Caetano (UERJ)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP)
Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ)
Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)
Naira de Almeida Velozo (UERJ)
Oscar Meléndez Robles (UPC- Peru)
Roberto Borges (CEFET-RJ)
Samuel Oliveira (CEFET-RJ)
Sandra Pereira Bernardo (UERJ)
Sheila Mejlachowicz (PUC-Rio)
Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)
Thaís de Araújo da Costa (UERJ)
Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (UERJ)
Vanise Gomes Medeiros (UFF)
Verônica Palmira Salme de Aragão

As ideias e opiniões expressas nos textos deste livro são de exclusiva responsabilidade dos seus autores

Vivências em língua portuguesa [livro eletrônico]
: produção textual e ensino / organização
Alexandre do Amaral Ribeiro, Camille Roberta
Ivantes Braz, Denise Salim Santos. -- Rio de
Janeiro : Programa de Pós-Graduação em Letras -
UERJ, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87939-08-7

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino
2. Linguística 3. Textos - Produção I. Ribeiro,
Alexandre do Amaral. II. Braz, Camille Roberta
Ivantes. III. Santos, Denise Salim.

23-186630 CDD-469

SUMÁRIO

Apresentação..... 6

Produção textual e análise linguística: reflexões sobre aspectos metodológicos no ensino da escrita – Adriene Ferreira DE MELLO..... 7

(Fan)zine: uma proposta para o desenvolvimento do processo autoral na Educação Básica – Andrea Gomes BARBOSA..... 16

Eternizando memórias de alunos quilombolas: leitura, produção de texto (oral e escrito) e análise linguística – Ariane Wust de Freitas FRANCISCHINI 26

O texto no ensino de língua portuguesa: entre gêneros e abordagens didáticas – Claudia Moura DA ROCHA; Lúcia Deborah ARAÚJO..... 32

A BNCC e a produção textual de gêneros digitais no contexto escolar – Cristina Normandia dos SANTOS..... 40

Reflexões sobre variação linguística e ensino de português no Brasil – Edila Vianna da SILVA..... 46

A produção de textos escritos na escola básica: professora, quantas linhas? – Evânia Maria Ferreira do NASCIMENTO; Ana Beatriz Simões da MATTA..... 52

O livro didático e o ensino de português como LM – Fábio SIMAS..... 61

Escritas em 1ª pessoa: a (im)pessoalidade no Ensino Fundamental – Felipe CONSTÂNCIO; Pilar PASCHOAL 77

O uso do arquivo pedagógico: tecendo olhares discursivos sobre/para a cidadania – Fernanda Cruz de Oliveira GARCIA..... 84

Argumentação na prática: atuação social, discurso e ensino – Fernanda FREITAS; Leyliane GOMES..... 92

O texto argumentativo e a construção da empatia – Helena FERREIRA..... 99

Uma proposta de leitura e escrita com narrativas autobiográficas: o aluno protagonista da EJA – Izilene Leandro da SILVA..... 107

A intertextualidade em textos midiáticos como fator de coerência textual – Jéssica Couto da Silva MELLO..... 115

Novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa: ensino da argumentação por meio do blog – João MATTOS..... 122

O método Lancaster nos processos de independência do brasil: ensino da leitura e da escrita de/em classes – Juciele Pereira DIAS..... 130

Discurso e produção de sentidos: a base nacional comum curricular – Mara RÚBIA..... 138

Língua e discurso: propostas metodológicas para interpretação de textos – Marcelo BEAUCLAIR; Ana MALFACINI; Charleston CHAVES..... 147

Processos de referenciação na produção textual de vestibulandos – Márcia da Gama Silva FELIPE..... 154

Não se avexe não, fale: a necessidade da valorização da diversidade linguística para o ensino de língua no espaço escolar – Monique Souza SANTOS..... 163

Letramento informacional e a construção do conhecimento na Escola Básica – Renata de Mello Santos LEVISKI; Aira Suzano Ribeiro MARTINS..... 170

Desafios na produção textual do ENEM - Rosana da Silva BERG; Sebastião J. VOTRE..... 176

Artimanhas narrativas de Lygia Bojunga na criação de Ana Paz – Sônia GRUND..... 183

A comodificação do campo educacional e o discurso dos sistemas de ensino – Sônia Renata RODRIGUES..... 190

APRESENTAÇÃO

Na tela do dispositivo que você está usando neste momento, encontra-se um dos quatro livros digitais que reúne textos de trabalhos apresentados no XIV Fórum de Estudos Linguísticos (FELIN) e no II Congresso Internacional de Língua Portuguesa (CILP). Conforme os seus dedos correm sobre a tela e movem o presente livro digital, intitulado "Vivências em Língua Portuguesa: produção textual e ensino", você tem acesso não somente às vivências dos autores em língua portuguesa. Tenha a certeza de que vinte e cinco anos de dedicação à pesquisa e ao ensino de língua portuguesa vibram em suas mãos.

É nesse sentido que o XIV FELIN e o II CILP propuseram como tema "Quando penso no futuro, não esqueço meu passado: retrospectiva". É certo que há nessa escolha inspiração na música "Dança da Solidão" de Paulinho da Viola. Embora se assuma esta dimensão hipertextual, a trajetória do evento está longe de ter sido uma dança solitária. O conselho de não se apegar para que a caminhada para o futuro não seja impedida é aqui redimensionado. É na preservação da memória que desenvolvemos a gratidão e o reconhecimento necessários para impulsionar com sabedoria e respeito o futuro. A retrospectiva, longe de saudosismo, é movimento que impulsiona para novas vivências.

São vinte e cinco anos de dedicação e empenho de muitos da equipe de Língua Portuguesa, desde a sua primeira edição em 1996 cujo tema foi “Língua e Linguagem em Questão”. A partir de então, treze edições deram continuidade ao evento: “Língua, Linguística e Literatura: uma integração para o ensino”; “Aulas de Português: perspectivas inovadoras”; “Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino”; “Letras e Comunicação: uma parceria no ensino da Língua Portuguesa”; “Língua Portuguesa em visão transdisciplinar: rumos, conexões, sentidos”; “Língua Portuguesa & Cidadania”; “Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais”; “Língua Portuguesa: educação e mudança”; “Língua Portuguesa: descrição e ensino”; “Língua Portuguesa: a unidade, a variação e suas representações”, “Língua Portuguesa: tradições e modernidade”, “O Português daqui, dali e de lá: por uma língua que nos una”.

Em 2017, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto de Letras e seu Programa de Pós-Graduação em Letras (Especialidade em Língua Portuguesa), por ocasião do XIII FELIN, reconheceram o caráter internacional que marca a história do FELIN, realizando simultaneamente o Primeiro Congresso Internacional de Língua Portuguesa (I CILP). Dessa forma, docentes e discentes de Instituições brasileiras e estrangeiras, bem como profissionais de áreas afins, que têm a palavra como principal instrumento de trabalho, tiveram ampliado espaço para trocas de ideias e experiências.

Este livro oferece ao leitor textos que apresentam resultados de pesquisa, reflexões e vivências que, tendo como escopo a Língua Portuguesa, se inscrevem nos estudos sobre produção textual e ensino. Desejamos aos leitores uma leitura agradável, produtiva e inspiradora de novos caminhos que, ao valorizarem o passado, constroem um presente e um futuro brilhantes.

Cordialmente,
Comissão Executiva

PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DA ESCRITA

Adriene Ferreira de MELLO (UERJ)

Introdução

A escrita é uma tecnologia que renovou a história da humanidade e permitiu o surgimento de novas formas de comunicação, para além das práticas orais. Atualmente, a educação atende a demandas cada vez mais complexas, como a necessidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem e prepará-lo para as situações reais da vida cotidiana, as quais exigem o manejo de diferentes linguagens. Por isso, o desenvolvimento da competência escritora segue como um dos principais desafios da Educação Básica, pois escrevemos constantemente e com diferentes objetivos.

A prática de produção de textos possui lacunas na abordagem escolar, dentre as quais a artificialidade da escrita sem um propósito, sem um interlocutor bem definido e uma situação de comunicação concreta é justamente uma das mais graves. Os alunos escrevem para avaliação do professor e, por isso, veem a atividade como enfadonha e cansativa, sem qualquer finalidade.

Não queremos, contudo, limitar-nos ao apontamento de problemas, mas ir além e mostrar que há como reverter esse quadro, formando cidadãos que, ao saírem da escola, sejam capazes de escrever textos adequados às diferentes situações comunicativas que se impõem. Para isso, é preciso assumir uma postura comprometida com a aprendizagem linguística e organizar metodologicamente o percurso de ensino das práticas escritas.

Por essa razão, neste estudo, defende-se a premissa de que o trabalho com a produção textual não deve estar circunscrito a momentos isolados de avaliação, mas associado a um método de ensino que priorize o desenvolvimento de habilidades sob a égide do encaminhamento escrita – reflexão – revisão – reescrita.

O objetivo é apresentar os resultados da aplicação de uma Sequência Didática para o gênero Reportagem, no contexto do Ensino Fundamental II, sinalizando a potencialidade da prática de Análise Linguística, em uma perspectiva de integração, para desenvolvimento da competência escritora.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em razão da análise das produções textuais dos discentes, embasadas em constatações teóricas de autores como Geraldi (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mendonça (2006), Leal e Brandão (2007), Passarelli (2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) e outros.

1. Afinal, para que se Escreve na Escola?

As críticas deferidas à educação linguística na escola geralmente são movidas pela evidência de que a maior parte dos alunos não aprende, ao fim da Educação Básica, a ler e a escrever adequadamente. Em alguns casos, critica-se a falta de habilidades para usar a norma-padrão, mas em outros percebe-se a grande dificuldade de produzir textos compreensíveis e adequados às situações comunicativas. Em ambas situações, questiona-se a habilidade de produzir bons textos.

Muitas pesquisas já revelaram problemas de diferentes vertentes no que tange à produção de textos na escola, tais como: a escrita mecânica, destituída de função, apenas para o professor, isto é, escrita *para a* escola e não *na* escola, cujo objetivo é apenas avaliar a capacidade de escrever conforme a prescrição formal (GERALDI, 2013, grifos nossos); a fragmentação de disciplinas, que insere a Redação como uma parte exterior ao ensino da língua, na contramão da perspectiva de integração de eixos (BUNZEN, 2006); e, ainda, a falta de tempo para um ensino sistemático, elaborado em torno de métodos e

técnicas bem fundamentados, o que relega a produção de textos a momentos raros no contexto escolar (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015).

De fato, este cenário é o que persiste na atualidade, mesmo com tantas comprovações de que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada da aprendizagem linguística. Muitos professores não se sentem confortáveis para trabalhar 'redação' e relegam essa atividade o máximo possível. Além disso, quando precisam trabalhar essa prática – por imposição das escolas e dos currículos ou pela pressão de aproximações do vestibular e de provas externas, por exemplo – acabam transformando em um momento privilegiado para 'verificar' questões gramaticais de ordens diversas. O cenário descrito associa-se à falta de uma situação de comunicação concreta para nortear a escrita do aluno e, consequentemente, a avaliação do professor. Se não sabemos para quem (além do professor) ou com qual finalidade o aluno deveria escrever, como avaliar a adequação?

Percebe-se, assim, que muitas vezes o aluno não escreve bem, porque não é ensinado. Conforme aponta Passarelli (2012), ainda existe a crença de escrita como um dom, uma atividade que apenas alguns privilegiados conseguem fazer, pois nasceram com uma capacidade especial. Quanto engano! Todos os alunos são capazes de escrever textos adequados, desde que recebam instruções e orientações para isso. Não se trata de dom, mas de habilidades adquiridas. É evidente que alguns discentes demonstram maior facilidade e apreço pelo ato de escrever, mas isso não minimiza a relevância de um ensino sistemático para lapidar ainda mais a escrita.

Nessa égide, concorda-se com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 84) de que "é preciso dar à escrita o merecido e necessário destaque na cena escolar, posto que [...] o papel da escola é formar alunos linguisticamente competentes". O discurso já consensual de que o texto deva ser o objeto de ensino da língua se constrói justamente na ideia de que as dificuldades evidenciadas na produção textual dos alunos direcionam as demais ações pedagógicas. Para isso, é preciso 'contextualizar' o trabalho com o 'texto', sob o risco de soarmos redundantes. A escrita mecânica, para o professor dar nota, a qual será recebida pelo aluno com desânimo e ficará guardada nas gavetas ou será jogada nas lixeiras, deve ceder espaço a práticas de produção textual que façam sentido à vida do aluno em sociedade. Em síntese: aprende-se a escrever na escola, mas a escrita é uma atividade que não acontece apenas na escola (GERALDI, 2013).

Revela-se, pois, a necessidade de tratar de alguns aspectos metodológicos relacionados à escrita. Antes de qualquer coisa, é preciso ter clareza de que ela é uma prática ensinável, mas requer planejamento da ação pedagógica e organização das etapas que demandam tempo. Assim, destacam-se, em conformidade com Geraldi (2013), as premissas norteadoras da produção textual: o aluno precisa se assumir como um *locutor que tem razões para dizer alguma coisa a alguém*, em uma *determinada situação comunicativa*, utilizando para isso as *estratégias linguísticas mais adequadas*. O ensino da escrita deveria, desse modo, privilegiar "textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar" (BUNZEN, 2015, p. 149). De fato, o professor de português tem uma tarefa desafiadora ao trabalhar com textos, mas isso não pode ser obstáculo para ensinar a escrita. A próxima seção pretende, desse modo, refletir sobre o percurso de aprendizagem da escrita, o qual já foi caracterizado como um processo gradativo, que demanda tempo e disposição do professor de português.

2. Percurso Metodológico da Escrita: o Lugar da Análise Linguística

Diante da constatação de que a escrita é uma prática ensinável, pode-se afirmar, sem medo de parecer uma generalização infundada, que todos os alunos – exceto aqueles com dificuldades cognitivas naturais – podem adquirir as bases para escrever bons textos,

ou seja, textos adequados à situação de comunicativa, os quais permitem ao interlocutor se comunicar com clareza. Não se pode, no entanto, enxergar a escrita como um objeto escolar que se domina facilmente, em um curto período. Pelo contrário, o aprendizado dessa prática é lento e gradual, requer constância e um ensino sistemático, ancorado em bases metodológicas sólidas, com objetivos bem alinhados (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015).

Dessa maneira, o desenvolvimento da competência escritora pressupõe algumas etapas, que demandam tempo e são processuais, mas garantem a efetividade da aprendizagem. Há muitas queixas sobre a falta de tempo para o ensino da escrita nas escolas básicas, mas pretende-se mostrar que ao tomarmos o texto como ponto de partida e de chegada, é possível envolver o aluno e fornecer-lhe os subsídios necessários para tornar-se bom escritor, ainda que o fator tempo seja um limitante da prática docente.

O primeiro passo é garantir que o percurso esteja ancorado em objetivos claros, os quais nortearão todo o percurso de aprendizagem, "para propor diferentes estratégias didáticas, que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos", em conformidade com Leal e Brandão (2007, p. 47). Para isso, a primeira etapa é a preparação do aluno, levando-o a descobrir ou reconhecer as características linguísticas e discursivas do gênero em estudo. Nesse momento, o eixo de Leitura se mostra indispensável ao trabalho, na medida em que é preciso ler textos do mesmo gênero para reconhecer a organização textual, o formato, os aspectos estruturais, mas também outros gêneros que ampliem o conteúdo temático. Passarelli (2012) aponta uma grande dificuldade dos alunos para começar seus textos, a qual denomina de 'medo do papel em branco', sentimento motivado por dois aspectos: a falta de repertório para desenvolver o tema e o desconhecimento dos procedimentos do processo de escrita.

A superação desse bloqueio inicial, objetivo primário do processo de escrita, pode ser conduzida pelo professor por meio da discussão a respeito da organização estrutural e temática dos textos, mas é preciso ir além da mera identificação de características dos gêneros, buscando observar intencionalidades, público-alvo, níveis de linguagem e outros aspectos, em um processo de reflexão que garanta a capacidade do aluno para decidir, no momento de produzir seus textos, esses mesmos aspectos.

Passa-se, então, à segunda etapa da escrita, crucial ao desenvolvimento de textos plenamente adequados e satisfatórios: o planejamento. Em um primeiro momento, muitos alunos veem esse momento como uma perda de tempo, mas elaborar um roteiro que o permita enxergar o texto antes mesmo de traduzir as ideias ao papel é determinante para não se perder de vista os aspectos básicos da atividade com gêneros textuais. Consoante a essa perspectiva, Leal e Brandão (2007, p. 51, grifos das autoras) sinalizam os objetivos da etapa do planejamento:

> *organizar um plano geral que nos oriente durante a geração do texto, monitorando nossas ações, sem perder de vista nossas finalidades e destinatários*. Ou seja, precisamos *coordenar as ações, integrando-as para alcançarmos os objetivos estipulados no plano geral*. Quanto maior for a nossa capacidade de *planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor*, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos.

Após preparar o terreno e organizar as ações, é hora, enfim, de escrever. Propostas de produção textuais não devem ser apresentadas de forma repentina na sala de aula, numa visão de que 'basta escrever'. A escrita começa com a leitura, com a reflexão, com a organização do pensamento para, posteriormente, traduzir-se em palavras.

Engana-se, porém, os que acreditam que essa escrita, embora bem fundamentada, seja a primeira e única versão de um bom texto. É preciso trabalhar sobre o que se escreve para alcançar um nível de excelência, por isso é injusto conferir ao aluno uma nota nesta

primeira correção, sem dar-lhe a oportunidade de lapidar seu produto, suas ideias, sua escrita. No espaço da escrita como ação interlocutiva, não há espaço para correções estritamente gramaticais, com apontamento de problemas que nunca serão resolvidos, uma vez que a maior parte das redações corrigidas sob esse princípio acabam jogadas em gavetas ou, até mesmo, em lixeiras. Recebi a nota? Pronto! Não preciso mais do texto. Nesse sentido, é imprescindível

> mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda é, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório (PASSARELLI, 2012, p. 43).

A Análise Linguística emerge, portanto, nesse processo de revisão e reescrita que se faz necessário após a versão inicial do texto, uma vez que "possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte" (MENDONÇA, 2007, p. 73).

Leal e Brandão (2007, p. 52) reforçam a importância da revisão em processo, uma vez que a escrita não é uma tarefa linear, iniciada no planejamento e concluída na revisão. Bons escritores engajam-se em atividades contínuas de reflexão sobre o texto produzido para "manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos períodos, paragrafação, dentre outras) e da normatividade (ortografia, concordância, dentre outras)".

Ao propor o trabalho integrado dos eixos do ensino, Geraldi (2011, p. 69) enxergou a relação produtiva entre análise linguística e escrita, determinando que o objetivo essencial desta primeira prática é "a reescrita do texto do aluno". Logo, não basta entregar o texto "corrigido" para que o aluno passe a limpo, é necessário fazer deste material a base para análises das aulas de português.

Diante dessa associação, encontra-se o lugar dos tópicos gramaticais no ensino da língua: muitas vezes, para adequar a linguagem do texto à situação comunicativa em que se insere, é preciso trabalhar em torno de questões como ortografia, pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outras. Isso é um problema? Definitivamente, não! Mas muitos professores têm buscado um afastamento por não compreenderem que o problema não é ensinar tais tópicos, mas o modo como se ensina. Em outros termos, é preciso conduzir a uma reflexão sobre "as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada", além de

> usar diferentes recursos linguísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos, que sejam apropriados aos gêneros textuais adotados para a escrita dos textos e às finalidades e destinatários (LEAL; BRANDÃO, 2007, p. 52).

Destaca-se, assim, a potencialidade de articular a Análise Linguística ao ensino da produção de textos, posto que, conforme foi sinalizado nos PCN e nos apontamentos de Mendonça (2006), deve-se desenvolver uma metodologia reflexiva, organizada na sequência USO □ REFLEXÃO □ USO, para que se construa um movimento de AÇÃO □ REFLEXÃO □ AÇÃO. O aluno precisa ver sentido na sua aprendizagem, tornando-se um escritor competente não só para cumprir as tarefas escolares, mas para continuar a produzir textos quando emergem os desafios da vida cotidiana.

Após destacarmos as etapas imprescindíveis ao trabalho com a escrita em sala de aula e evidenciarmos a importância da articulação com outros eixos, como a Leitura e, principalmente, a Análise Linguística, na próxima seção elucidam-se os resultados de

uma proposta metodológica de produção textual para o gênero reportagem, no contexto do Ensino Fundamental II.

3. A Teoria na Prática: Resultados da Pesquisa

A proposta explicitada nesta seção se desenvolveu, ao longo de um trimestre letivo, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública municipal de Pirapetinga – MG. Para uma organização sistemática do trabalho com o gênero Reportagem, previsto pelos documentos curriculares a essa etapa do ensino fundamental, utilizou-se a técnica das Sequências Didáticas, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dentre os tópicos linguístico-discursivos selecionados para análise reflexiva a partir do gênero, estavam as conjunções coordenadas e o período composto por coordenação, o qual será apresentado com mais ênfase nesta pesquisa.

Apresentação da Situação

O percurso de ensino da escrita precisa partir de objetivos bem fundamentados, a começar pelo auxílio dado ao aluno para superar o bloqueio inicial, o medo do papel em branco. Neste caso, as atividades precisavam ser ainda mais atrativas e motivadoras, pois a turma retornava ao contexto escolar após o período pandêmico e, por essa razão, estavam afastados da prática da escrita há aproximadamente dois anos, queixando-se de muitas dificuldades.

Por isso, em um primeiro momento, o foco recaiu na compreensão dos aspectos estruturais, linguísticos e discursivos do gênero reportagem. Buscou-se familiarizar os alunos com o formato do texto, suas características prototípicas, os diferentes veículos de comunicação e modalidades em que pode se apresentar, por meio de atividades individuais e em grupos, mediadas pelo professor.

Em consonância com habilidades propostas pelos documentos curriculares, também buscou-se observar, por meio da leitura de reportagens diversas, questões como: limites para liberdade de expressão, diferenciação entre fato central e fatos secundários, os interesses que movem o campo jornalístico e o perigo em torno das notícias falsas. Por fim, estruturou-se um esquema coletivo com as principais características do gênero, material que deveria ser usado como consulta para o planejamento da proposta de produção textual na etapa seguinte.

Além dessa abordagem inicial relativa a aspectos composicionais do gênero, era necessário decidir o tema das reportagens. Nesse momento, uma questão polêmica gerava discussão no contexto escolar, uma vez que muitos discentes demonstravam revolta com a proibição do uso do aparelho celular a todos os estudantes em razão de um problema que ocorreu exclusivamente com uma turma da escola. A temática foi motim de debates e críticas e, consequentemente, optou-se por desenvolver uma reportagem sobre *os efeitos do uso do celular na escola.* Para fundamentar as discussões, ampliou-se o conhecimento do assunto com pesquisas mediadas, usando o laboratório de informática da escola, sobre aspectos positivos e negativos de tal utilização, os quais foram registrados em mapas mentais ou quadros sinóticos para uso posterior na construção do próprio texto.

Chama atenção uma constatação acerca da inserção do discurso citado que os próprios alunos fizeram ao longo da leitura de diferentes reportagens: eles notaram que muitas vezes a fala de especialistas associa-se à fala do repórter para confirmar/contrapor suas posições, apresentar cenários ou explicar aspectos que estão fora de seu alcance enquanto jornalista. Assim, um grupo de alunos propôs que eles também entrevistassem os envolvidos no fato e especialistas no assunto para consolidar suas reportagens. Tomou-se, desse modo, a entrevista como um subgênero nessa proposta metodológica, a qual

serviu de suporte para ampliar o repertório dos alunos. A professora auxiliou a construção das perguntas e o desenvolvimento das entrevistas, aproveitando o registro das respostas dos alunos para trabalhar a capacidade de tomada de notas.

Planejamento do texto

Passou-se, então, ao trabalho com a questão do planejamento do texto, utilizando-se a técnica de brainstorming (do inglês, *tempestade de ideias*) para elaborar o plano coletivo da produção, o qual ficou estruturado da seguinte maneira:

1. *Público-alvo*: alunos, professores, direção, pais e demais interessados nos assuntos relacionados à escola;
2. *Objetivo*: discutir os efeitos positivos e negativos do uso do celular na escola, partindo da questão polêmica de interesse dos agentes escolares;
3. *Título*: individual, ainda que na maior parte dos textos tenha sido apenas nominalizações (Ex.: Celular na escola, A escola e o celular, Uso do celular na escola etc.);
4. *Linha fina:* também individual, mas os alunos, por já terem lido muitas reportagens e suas linhas finas, conseguiram desenvolver satisfatoriamente;
5. *Intertítulos:* deixou-se como opção a divisão da reportagem em outras subseções;
6. *Imagens*: a maior parte dos alunos usou imagens de estudantes com celulares, mostrando uma adequação dos recursos visuais ao texto;
7. *Declarações*: falas de especialistas e entrevistados que seriam usadas no texto;
8. *Ideias mais importantes*: tópicos frasais de cada parágrafo foram anotados para desenvolvimento posterior na reportagem;
9. *Fontes de pesquisa*: fontes utilizadas nas pesquisas;
10. *Publicação*: Jornal da Escola;
11. *Formato*: Impresso e digital.

Outras informações importantes também poderiam ser acrescentadas ao planejamento, uma vez que o esboço foi apenas um direcionamento do professor para que contemplassem questões relevantes à proposta de produção textual como uma situação comunicativa concreta. Diante desta atividade de planejamento, os alunos puderam desenvolver a primeira versão de suas reportagens.

Produção Inicial

A produção inicial constatou uma ideia defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86): "se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada".

Mesmo após um largo período de afastamento de práticas escritas desenvolvidas no ambiente escolar, a maior parte dos alunos conseguiu, ainda que com algumas inadequações, aproximar-se da proposta de produção textual. Acredita-se que o engajamento com a temática escolhida e o trabalho bem fundamentado de leitura, análise e planejamento de reportagens são os fatores responsáveis por tais resultados positivos.

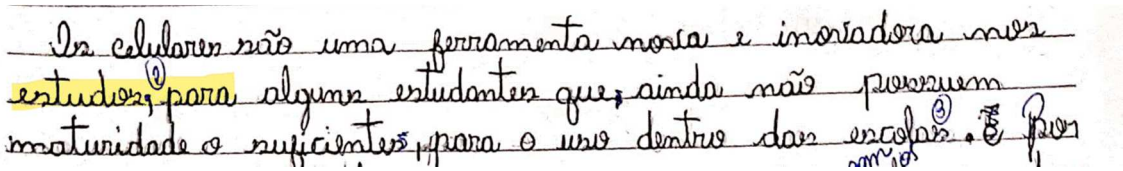
Módulos

Os Módulos são as atividades elaboradas com vistas a levar o aluno a proceder no seu texto, a fim de alterar partes, incluir ou excluir sentenças e parágrafos, verificar a adequação do material à proposta, a exatidão e a clareza das informações e outros aspectos linguísticos e discursivos que podem comprometer o produto final. Diante disso, os proponentes da técnica das sequências didáticas afirmam que eles são regulados pela Produção Inicial, uma vez que os problemas evidenciados neste primeiro texto serão o foco dos Módulos.

Sob essa perspectiva, dentre os aspectos mais problemáticos nas produções dos alunos, e também motivados pelas orientações curriculares, selecionaram-se três: as conjunções coordenadas como elementos linguísticos de coesão; as formas de inserção de discursos nos textos; adequações do nível de linguagem, evitando-se marcas de oralidade não permitidas ao contexto de produção.

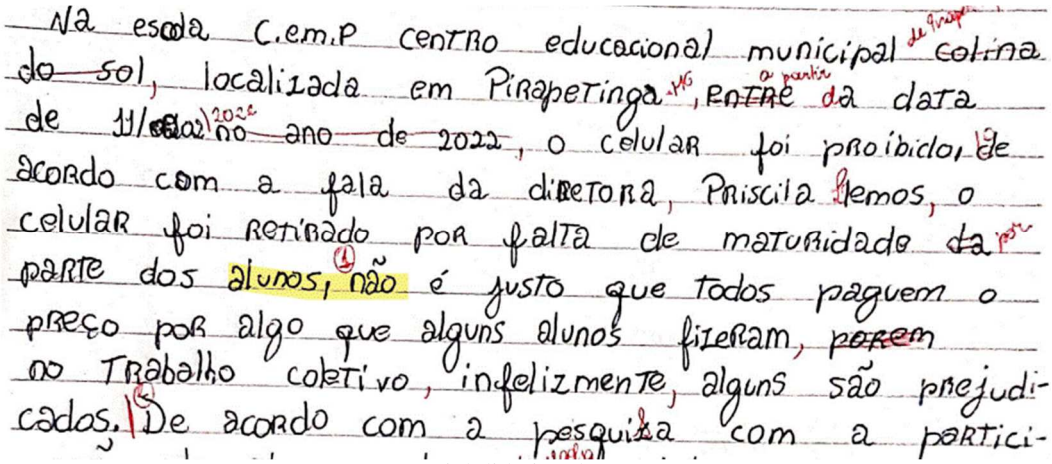
Não conseguiremos neste estudo descrever como se desenvolveu o trabalho com esses três aspectos, por isso privilegiou-se a apresentação de trechos dos textos dos alunos que demonstravam problemas, antes das revisões sistemáticas a respeito das conjunções como elementos coesivos e, consequentemente, das relações de coordenação que se consolidam nos textos.

Figura 1 – ausência de conectivo


Os celulares são uma ferramenta nova e inovadora nos estudos, para alguns estudantes que, ainda não possuem maturidade o suficiente, para o uso dentro das escolas. É Por

Fonte: material didático da autora, 2022.

Figura 2 – ausência de conectivo


Na escola C.E.M.P Centro educacional municipal Colina do Sol, localizada em Pirapetinga, entre da data de 11/04/2022 no ano de 2022, o celular foi proibido, de acordo com a fala da diretora, Priscila Vemos, o celular foi retirado por falta de maturidade da parte dos alunos, não é justo que todos paguem o preço por algo que alguns alunos fizeram, porem no Trabalho coletivo, infelizmente, alguns são prejudicados. De acordo com a pesquisa com a partici-

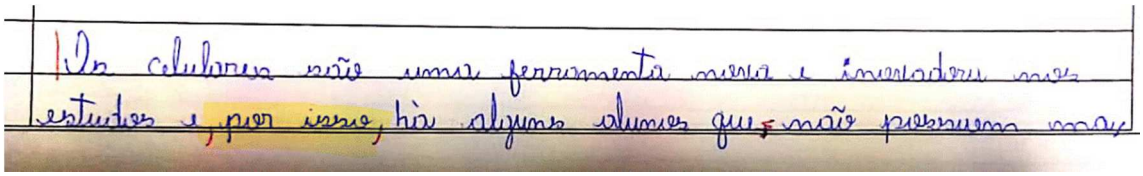
Fonte: material didático da autora, 2022.

Os trechos acima revelam que os alunos autores não conheciam o papel coesivo das conjunções para articular períodos e parágrafos, o que prejudica a compreensão das ideias. Por exemplo, na Figura 1 a marcação de amarelo revela que entre os períodos há uma relação semântica, supostamente de explicação, mas a ausência de um conector deixa uma lacuna na abordagem temática. Da mesma forma, na Figura 2, é possível pressupor

uma relação de concessão na fala da entrevistadora, mas a justaposição dos períodos sem um elemento coesivo articulador não permite ao leitor essa efetiva interpretação.

Na proposta desenvolvida a metalinguagem não foi relegada. Pelo contrário, as classificações das conjunções foram trabalhadas com os alunos de forma explícita, mas não para que pudessem decorá-las ou identificar, por exemplo, se o 'pois' é 'conclusivo' ou 'explicativo' em frases isoladas, mas para que soubessem utilizar os operadores argumentativos satisfatoriamente em seus textos. O trecho da Figura 3, extraído da versão final do texto da mesma aluna da Figura 1, mostra como ajustes linguísticos melhoram a compreensão das ideias:

Figura 3 – presença de conectores



Fonte: material didático da autora, 2022.

Percebe-se, na Figura 3, que o conector '*por isso*' (explicativo) foi utilizado adequadamente e garantiu maior clareza na fundamentação da aluna, revelando que a aprendizagem foi consolidada e esta domina as habilidades para reproduzir tais estratégias coesivas em outros textos.

Produção Final e Publicação

Por fim, após sucessivas revisões textuais ancoradas em atividades de análise linguística, foi possível elaborar o produto final. Todos os alunos reescreveram suas produções e a professora pode desenvolver uma avaliação somativa, considerando todo o percurso de aprendizagem.

No entanto, apenas uma produção textual poderia ser publicada no jornal escolar e a escolha foi feita de forma democrática: com base nas avaliações da professora, selecionou-se três textos que estavam mais adequados à situação de comunicação, não só no que concerne aos aspectos estruturais e linguísticos, mas também com relação ao tema abordado. As três produções foram submetidas à análise da turma, sem revelar quem eram os autores, e fez-se uma votação para escolher o texto que representaria a turma.

Chama atenção o fato de que o texto mais votado foi, justamente, aquele que ainda precisava de maiores adequações da norma-padrão e de questões ortográficas, mas como os alunos apenas escutaram a leitura da produção, sem destacar esses elementos, conseguiram perceber que o conteúdo é mais relevante que a forma. Logo, a produção escolhida foi reescrita, mais uma vez, de forma coletiva, em que todos puderam contribuir com a alteração de partes, inserção de trechos e outros ajustes necessários para lapidar a produção final.

Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida permitiu constatar que o trabalho com a escrita na escola é desafiador, mas torna-se mais viável quando se dá sob uma ótica processual, centrada em uma atividade comunicativa concreta, e está ancorada em objetivos claros. Assim, o contraste entre trechos da primeira versão das produções textuais dos alunos participantes com excertos da última versão permite notar que o trabalho desenvolvido gerou resultados positivos na consolidação do produto final.

Constata-se, pois, que a Análise Linguística, quando colocada à serviço do texto, revela suas potencialidades e evita a adoção de uma atitude negativa com relação à gramática: ela precisa ser ensinada na escola, mas não desvinculada de um propósito comunicativo, de um 'para quê'. Espera-se que os resultados obtidos minimizem a visão reducionista de escrita como um dom, e, em contrapartida, ampliem a discussão a respeito de entendê-la como uma competência adquirida, quase sempre por meio de reflexão linguística constante e sistemática.

Referências

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básico**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In:_____. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. (org.) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-64.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

(FAN)ZINE: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO AUTORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrea Gomes BARBOSA (IFF/UERJ)

Introdução

A busca de estratégias pedagógicas que desenvolvam a prática de produção textual é preocupação de muitos professores. Quem lida com atividades que envolvem o ensino de produção de textos sabe o quanto é difícil despertar e desenvolver nos alunos o processo autoral. Este trabalho apresenta um resultado parcial de pesquisa em andamento, tendo como tema o estudo da relação entre o fanzine e a produção textual e o impacto de uma fanzinoteca no ambiente escolar. Busca-se entender como os alunos se constituem e se reconhecem como sujeitos ao experienciarem a função de autoria através da produção de fanzines, verificando de que forma essa revista artesanal contribui para a expressividade e o desenvolvimento do processo autoral. Apesar de ser visto como suporte em outras áreas, em língua portuguesa é considerado conteúdo e não apenas uma estratégia para o ensino de determinada matéria. Segundo a BNCC, o eixo da produção de textos deve compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades além de projetos enunciativos. Assim, justifica-se o uso do fanzine no meio educacional, publicação artesanal e alternativa, na qual se prima pela criação e autoralidade, possibilitando ao aluno que se torne autor de sua obra e se faça ouvir. Apesar de possuir muitos fatores positivos, ainda tem sido pouco utilizado nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica.

1. Breve Histórico sobre os Fanzines

O fanzine é definido no dicionário como qualquer publicação independente, artesanal ou não, de fãs e para fãs (BECHARA, 2009), a origem do termo encontra-se na contração das palavras inglesas ***fan****atic* e *maga****zine***. Leitores de revistas profissionais de ficção científica, aficionados pelo tema, produziram os primeiros exemplares nos Estados Unidos, na década de 1930, fazendo exposição de suas opiniões sobre personagens e séries, embora o termo fanzine tenha sido criado mais tarde, em 1941, por Russ Chauvenet. A impressão era feita por meio de mimeógrafo e a distribuição, via correio e em eventos. Em 1976, com o surgimento do punk, ganharam popularidade, sendo uma das formas de comunicação entre os participantes do movimento. *Sniffin' Glue* foi o zine mais conhecido nessa época, através dele o editor inglês Marky Perry incentivava seus leitores a produzirem seus próprios zines utilizando a frase "faça você mesmo" (*do it yourself*, em inglês), virando lema dos punks em todos os seus aspectos (SNO, 2022).

Segundo Magalhães (2004), a história dos fanzines deve muito à produção europeia, em particular aos editores franceses. A primeira publicação foi *Giff-Wiff*, surgiu em 1962 como boletim do *Club des Bandes Dessinées*, reunindo renomados intelectuais aficionados pelas histórias em quadrinhos. Posteriormente, transformou-se em uma luxuosa revista e o clube no *Centre d'Etudes des Littératures d'Expression Graphique*, promovendo a criação de associações congêneres em outros países. Depois de vários números publicados, *Giff-wiff* passou a se chamar *Phénix*, revista internacional de histórias em quadrinhos.

Figura 1 – Primeiros fanzines

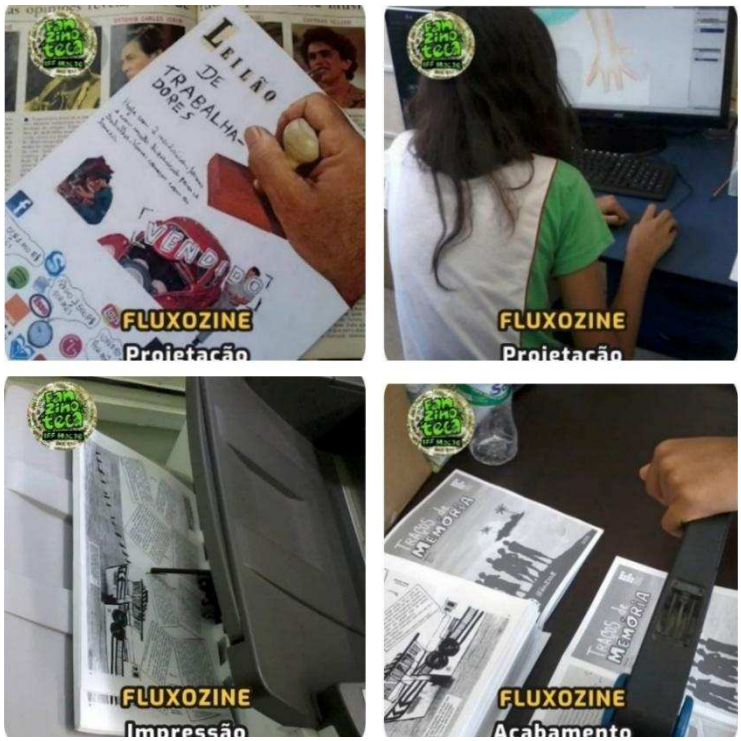
No Brasil, ***Ficção*** é o primeiro fanzine de que se tem registro; rodado em mimeógrafo, foi criado por Edson Rontani em 12 de outubro de 1965 em Piracicaba. Naquela época, as publicações amadoras eram denominadas ***boletim***; somente a partir dos meados da década de 70, o termo fanzine começou a ser utilizado (GUIMARÃES, 2005). Nessa mesma década, o acesso a fotocopiadoras deu o impulso necessário para a consolidação do processo de produção, possibilitando a transformação dos projetos gráficos com a abundante inserção de ilustrações, um limite para os fanzines mimeografados. Apesar de ter surgido no seio da ficção científica, não demorou muito para que o termo denominasse também publicações de apaixonados por quadrinhos, terror, literatura e música e outros temas abordados por movimentos de contracultura (MAGALHÃES, 2004).

Considerado um paratópico por estar à margem do conhecimento oficial de editoração, o fanzine espalhou-se pelo mundo. Foi o principal veículo de divulgação de artistas independentes até metade da década de 1990, deixando de ter exclusivamente esse papel com a chegada da internet, passando a ser visto como uma plataforma para socializar trabalhos artísticos com formatos e temas variados.

Segundo o professor e quadrinista Henrique Magalhães (2013), uma das características mais importantes dos fanzines é o fato de todo editorial ser controlado por seus autores, desde a concepção da ideia até a coleta de informações, a diagramação, a composição, a montagem, a paginação, a divulgação, a distribuição e a venda. Embora exija mais tempo e habilidade, dá maior liberdade de criação e execução da ideia.

A forma mais simples de fazer um original de fanzine, para ser reproduzido em fotocópias, requer o uso de canetas, papel, cola e, se for o caso, ilustrações podem ser recortadas de revistas ou outro material impresso. As páginas são projetadas em folhas de papel considerando o formato a ser reproduzido. Após a impressão das páginas a partir do original, o editor monta os exemplares, grampeando cada um. Exemplares prontos, passa-se à etapa de distribuição, feita através de envio pelos Correios ou em eventos com vendas ou trocas de mão em mão.

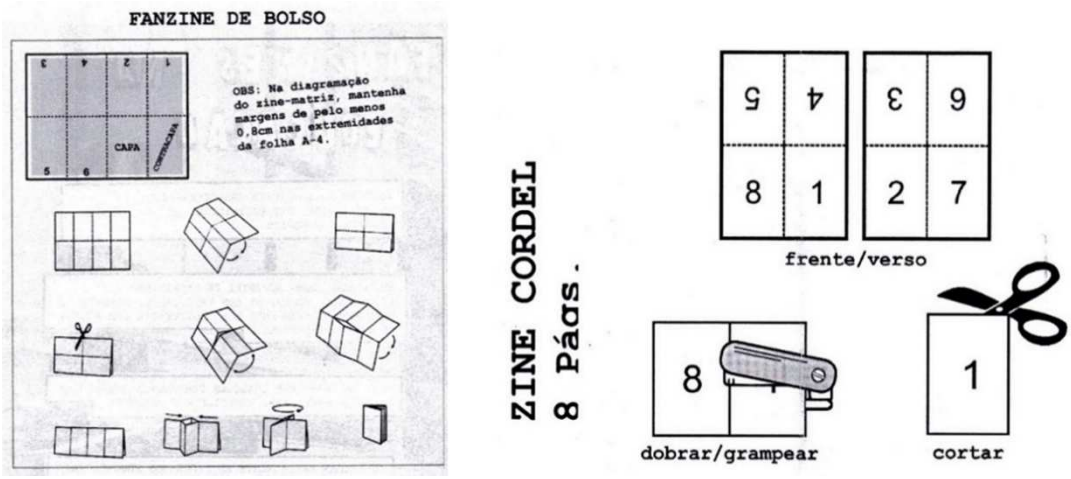
Figura 2 – Etapas da produção de um fanzine



Projetação: montagem do original; Impressão; Acabamento – intercalação das páginas, também chamada de alceamento, dobragem e grampeamento

Diversos são os formatos, os mais usados são os A5 (folhas A4 dobradas ao meio) e A6 (uma folha com duas dobras) conhecido como zine cordel. Com uma folha A4 é possível fazer um fanzine de 8 páginas, sem utilizar grampo ou cola, o minizine ou zine de bolso. Dentre os novos formatos há os zines *pop-up* com a presença de abas, dobraduras, janelas fazendo com que ilustrações se movam ou saltem da página, técnica também conhecida como engenharia de papel e o *e-zine*, fanzine eletrônico.

Figura 3 – Fanzine de bolso e zine cordel



Considerando a diversidade temática e os formatos tão variados, inúmeras são as possibilidades de criação de textos, verbais, imagéticos ou multissemióticos, com poucos ou muitos recursos, potencializando sua aplicabilidade em contextos que envolvam o processo ensino-aprendizagem.

0. De Recurso Pedagógico a Gênero Textual

O uso de fanzines como recurso educacional tem sido objeto de estudos e pesquisas recentes. Despertar o senso crítico dos alunos, dentro e fora da escola, é desejo de todo professor, independente da etapa de ensino e da disciplina que leciona, e, para isso, procura oferecer-lhes meios para que possam se expressar, se manifestar, ter voz. Professores e pesquisadores favoráveis ao uso dessas revistas artesanais destacam vários pontos positivos, dentre os quais, o desenvolvimento da criatividade e da autoralidade, o trabalho em equipe, o fomento do pensamento divergente e a convivência com pontos de vista diferentes, o trabalho com qualquer componente curricular de forma reflexiva e consciente, a colaboração em processos educacionais que precisam estabelecer conexões transversais, inter e transdisciplinares, servindo, inclusive, como instrumento de avaliação (BARBOSA, 2018).

> Quem produz um fanzine quer criar vias, meios de apropriar-se e de dialogar com manifestações sem espaço de circulação. Por meio das publicações independentes, o "zineiro" conhece, aprecia, apreende e faz parte de diferentes manifestações criando um diálogo que anteriormente não existia. Portanto, ensinar a ler e a produzir fanzines, é permitir que os alunos tenham voz no contexto de ensino/aprendizado a partir do seu próprio universo cultural. A partir da produção de um fanzine, o aluno pode escolher sobre o assunto que ele quer estudar, ler e produzir. Fato que faz dele uma forma particular de aprendizado, gerando um ambiente propício a expressões culturais e ideológicas variadas (BORBA, 2015).

Através da produção de fanzines, alunos e professores percebem que são autores em potencial. Ultimamente tem crescido o quantitativo de docentes que o utilizam em atividades com fins educacionais, em instituições públicas e privadas, da Educação Básica à pós-graduação, em diversas disciplinas. Apesar de muitos pontos positivos, Renato Donisete Pinto (2013) faz um alerta

> os fanzines são uma experiência de paixão, criação, autoralidade, rebeldia, autonomia e transgressão. Muitas práticas escolares, apesar de um discurso democrático, dialogal e participativo, são, na verdade, ainda práticas bancárias, autoritárias, domesticadoras. Quando se vai trabalhar com fanzines na escola o que não pode acontecer é eles serem construídos dentro de tais práticas que terminam por engessar a criatividade e os movimentos de transformação. É uma negação do espírito fanzineiro.

Neste caso, cabe, não só ao professor, mas a qualquer profissional que queira desenvolver atividades com fins educacionais utilizando o fanzine, permitir que o aluno possa, de fato, ter autonomia para se expressar e, por que não, transgredir, se necessário for (BARBOSA, 2018).

Grande parte da literatura disponível sobre fanzines apresenta-se nos campos da arte, do designer e da comunicação, abordando, na maioria das obras, sua definição, gênese e trajetória, os tipos de fanzines e orientações em relação ao processo de criação e modo de produção. Estudos e pesquisas recentes vêm ressaltando o uso do fanzine no meio educacional como ferramenta pedagógica ativadora não só da criatividade, mas também da expressividade e das habilidades necessárias ao processo autoral. Apesar

disso, praticamente não há literatura que aborde teoricamente a sua relação com a língua portuguesa, mais precisamente com o ensino de produção textual. Constata-se também que o fanzine ainda tem sido pouco utilizado na educação formal nas aulas de língua portuguesa (BARBOSA, 2018).

Embora haja quem trate o fanzine como um suporte, a questão é um tanto controversa. Verifica-se no mesmo, um conflito entre as noções de gênero e veículo já que há mais de um propósito comunicativo. Pesquisadores e estudiosos afirmam que estudos sistemáticos a respeito do suporte de gêneros textuais é uma discussão ainda em andamento e muitas são as indagações conforme afirma Marcuschi (2008). Para ele,

> A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda estão por ser discutidos a natureza e o alcance dessa interferência ou desse papel. Uma importância preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Contudo, essa posição é questionável, pois há casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe.

Marcuschi (2008) define o suporte de um gênero como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto, comportando três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. O autor enfatiza que se deve considerar que a função básica dos suportes é **fixar** (grifo do autor) os gêneros e não veicular ou transportar ou circular o texto como tal.

Há casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe, como afirmou o autor. O fanzine parece se encaixar nesses "casos complexos" e merece uma investigação mais acurada. Apesar de sua semelhança com uma revista, não podemos reduzir o seu conceito à noção de veículo textual, como afirmam Chagas e Rodrigues (2006)

> [...] Note-se que os fanzines estão deixando de ser uma revista de fã, feita pelo fã, para abrigar uma mescla de diferentes assuntos, um texto híbrido, de difícil "rotulação" pelo leitor. Em muitos casos, o fanzine não é reconhecido como gênero específico, mas como "revistinha", "folheto" ou "história em quadrinhos". A tiragem é fotocopiada, em diversos formatos de dobraduras. Sua veiculação se processa de modo não ortodoxo. Não raro, as edições são distribuídas gratuitamente. O mercado desse tipo de publicação restringe-se aos próprios fanzineiros.

Para as autoras, o fanzine não se constitui, meramente, em um veículo alternativo de informação, pois trata-se, com efeito, de um gênero textual híbrido que atualmente se dispõe a ser uma forma alternativa de interação humana, criação e consumo de informação.

Partindo de estudos de vários autores, em especial Bakhtin, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Segundo o autor, é provável que esse processo de intergenericidade seja mais natural e normal do que imaginamos, além do que os textos convivem em geral com interação constante. Esse fenômeno de hibridização, ou da intergenericidade, proposto por Marcuschi, é bastante usual no processo de produção textual de fanzines. É possível dizer que a hibridização, ao mesmo tempo que horizontaliza linguagens e modelos de produção do registro dos conhecimentos, também borra as fronteiras das linguagens e mídias, que já possuem cânones próprios. Nesse meio fanzineiro, é comum burlar-se o cânon de vários

gêneros literários e gráficos, fazendo uma mescla de formas e funções (BARBOSA, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular, documento norteador para a organização de currículos, o fanzine e o *e-zine* aparecem nos eixos de leitura e produção de textos como gênero próprio das culturas juvenis, também considerados na esfera artístico-literária, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Até então, nenhum outro documento oficial mencionava esses termos. Em uma das habilidades relacionadas ao campo da vida pessoal, o aluno deverá:

> Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, **fanzines**, **e-zines** ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BRASIL, 2017)

É possível a partir do fanzine e do e-zine trabalhar conteúdos relacionados a práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos e semióticos) e análise linguística/semiótica. Apesar de a BNCC relacioná-los às competências e habilidades referentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, estes também podem ser utilizados como recurso de leitura e escrita em qualquer etapa de ensino. A própria BNCC afirma que outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados (BRASIL, 2017).

0. Contribuições da Fanzinoteca do IFF Campus Macaé

A primeira fanzinoteca da Europa surgiu na França, em 1989, criada por Didier Bourgoin. A *Fanzinothèque* de Poitiers (Figura 4) tinha por objetivo catalogar, conservar e fazer a promoção deste gênero de publicações, contando com um grande acervo de *graphzines* (fanzines gráficos), fanzines de *bande dessinée* (HQ) e *rockzines*. Além do requinte gráfico, impressos em cores e papel de boa qualidade, os grandes fanzines franceses ganharam destaque pelo conteúdo e são reconhecidos oficialmente pela importância como celeiro de novos autores e como campo de estudo do gênero.

Figura 4 – Fanzinoteca de Poitiers, França

O IFanzine é um projeto de extensão na modalidade Arte e Cultura coordenado pelo designer e cartunista Alberto de Souza no Instituto Federal Fluminense *campus* Macaé, Rio de Janeiro. Desde 2013 promove a aplicabilidade dos fanzines no ensino e aprendizagem através de cursos e oficinas de criação de fanzines, HQs e técnicas de ilustração em instituições de ensino e eventos culturais, atendendo tanto a comunidade interna como a externa.

Com o desenvolvimento do projeto, em 2017 criou-se uma fanzinoteca no Instituto Federal Fluminense *campus* Macaé para abrigar o acervo da produção local e de outros editores. Atualmente, dois projetos de extensão atuam na manutenção desse espaço, o "*Fanzinoteca – promovendo a cultura do zine e autoralidade*" e o "*Resgate da Literatura Oral: do conto à fanzinagem*". Os alunos bolsistas extensionistas, de Iniciação Científica Junior e voluntários dos dois projetos são os responsáveis pela organização e funcionamento do espaço, através de uma escala de horário de atendimento, mantendo a fanzinoteca aberta a alunos e professores do próprio Instituto e da comunidade externa. É um espaço agregador de ações de ensino, de pesquisa e de extensão; tem como missão a preservação da memória das publicações marginais, independentes e alternativas, promovendo a utilização do potencial criativo dos estudantes, inspirado no lema "faça você mesmo", constituindo-se em um mecanismo de estímulo ao exercício da autoria e autonomia.

Figura 5 – Fanzinoteca do IFF campus Macaé

Várias são as atividades ministradas na fanzinoteca. Professores de diversas áreas procuram o espaço tanto para seu desenvolvimento acadêmico, participando de cursos, palestras e oficinas, e/ou levando seus alunos para realizarem trabalhos de suas disciplinas. Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Espanhol, Sociologia e Filosofia são as mais frequentes, entretanto há até disciplina da área técnica envolvida. Além de docentes, outros servidores também utilizam o espaço, como a nutricionista, o psicólogo e a assistente social da Instituição.

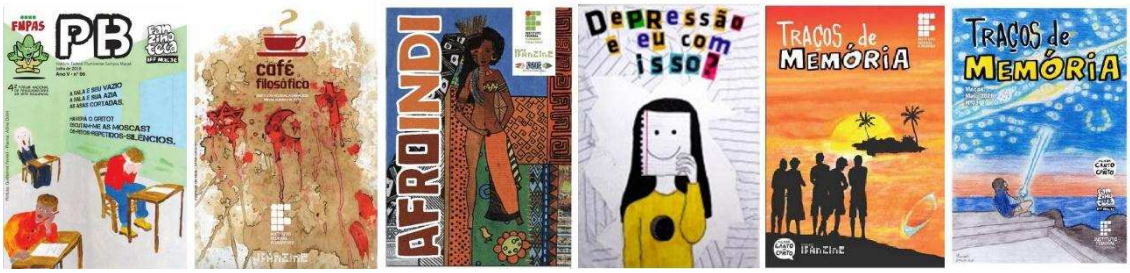
Assim que tomam conhecimento de sua existência, vários alunos procuram a fanzinoteca para realizar trabalhos avaliativos propostos nas aulas regulares no formato de zine, sem que o professor tenha solicitado. Outros utilizam as técnicas aprendidas para publicarem suas produções, como poemas, HQs, charges, ilustrações. No espaço, são sempre disponibilizados os materiais necessários à produção de fanzines de vários formatos, como canetas e papéis variados, lápis, canetinhas e lápis de cor, revistas para recorte, cola e grampeador.

> A frequente produção de zines na escola acaba por dar vazão à elaboração dos problemas que atravessam a própria escola. Os estudantes expressam, em suas

> criações, os envolvimentos, dilemas, críticas e sentimentos que atravessam sua experiência escolar, tal como ressalta da análise dos zines e das aproximações informais nas oficinas. Sendo assim, a Fanzinoteca e suas atividades trazem à escola um dispositivo de participação política que modaliza múltiplos envolvimentos e faculta o exercício de diversas competências e capacidades, além de facilitar a comunicação na diferença (SOUZA; PINTO, 2021).

A partir das parcerias com os docentes do Instituto, vários fanzines já foram publicados. O *Peibê* é uma publicação periódica do projeto Ifanzine, com HQs, ilustrações e outros textos produzidos pelos alunos do IFF, contando com participações especiais de outras instituições. O *Café Filosófico* produzido pelo professor de Filosofia Leonardo junto a alunos do IFF, a partir de discussões proporcionadas pelo projeto de mesmo título, a primeira edição tratou sobre o tema intolerância religiosa. O *Afroindi* é uma publicação especial do Ifanzine em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). *Depressão e eu com isso?* é resultado de uma parceria com o psicólogo Marcelo que atua na Instituição. Já o fanzine periódico *Traços de Memória* é fruto da parceria dos dois projetos mantenedores do espaço. Além desses, há muitos outros fanzines produzidos com o apoio da fanzinoteca. Um exemplar de cada edição compõe o acervo que, atualmente, possui cerca de 3.000 zines.

Figura 6 – Fanzines produzidos em parceria com a Fanzinoteca



Todos os fanzines produzidos em parceria com a fanzinoteca do IFF *campus* Macaé são disponibilizados na internet na página da editora Marca de Fantasia, tendo um alcance em todo território nacional.

Considerações Finais

A produção de fanzines proporciona aos alunos participantes a possibilidade de expressão de suas próprias ideias, além disso, têm de desenvolver um trabalho colaborativo, exercitando a socialização de ideias e discutindo preferências estéticas de cada um quanto às formas de organizar os textos verbais e não-verbais nas páginas. Exercitam a autoanálise linguística e semiótica dos seus trabalhos, ampliando os seus conhecimentos e demonstrando mais autonomia para produzi-los. Assim, verifica-se que o trabalho com o fanzine atende às orientações dadas nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o primeiro a apresentar o fanzine e o e-zine como conteúdos da área.

A utilização dos fanzines, impressos ou digitais, por docentes de língua portuguesa, é uma nova e viável forma de promover o protagonismo e o processo autoral, incentivando os alunos a produzirem e divulgarem conhecimentos, contribuindo, assim, com a ampliação de sua capacidade discursiva. Considerando o fanzine um texto híbrido, multissemiótico, faz-se necessária a instrumentalização do professor na produção de sequências didáticas e itinerários, objetivando o ensino de fanzines e e-zines, no contexto

da educação formal, podendo compor currículos de toda a educação básica, em especial, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Referências

BARBOSA, Andrea Gomes. *Fanzines*: autoralidade e expressividade nas aulas de produção textual. 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14509> Acesso em: 30 maio 2022>.

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BORBA, Juliana Severino de. *A confecção de fanzines como recurso didático no ensino de sociologia para o ensino médio*. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2625/juliana_severino_de_borba_tcc2.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2022.

CHAGAS, Isabel e RODRIGUES, B. B. *O fanzine: um gênero textual marginal*. 2006. p.151-153. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2002/artigos/01_teoria_e_analise_linguistica/artigo50.pdf> Acesso em: 26 fev. 2017>.

GUIMARÃES, Edgard. *Fanzine.* 3ª edição. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzines de histórias em quadrinhos: conceito e contribuições a educação. In: SANTOS NETO, Elydio dos Santos Neto; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). *Histórias em quadrinhos e práticas educativas*. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. 1ª ed. São Paulo: Criativo, 2013.

_____. *A nova onda dos fanzines*. João Pessoa: Marca de fantasia, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Renato Donisete. *O fanzine na Educação*: algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

SNO, Márcio. *Na linha de frente:* relatos, reflexões e experimentações sobre oficinas de zines. São Paulo: Marca de Fantasia, 2022

SOUZA, Alberto Carlos Paula de; PINTO, Ubirajara Santiago de Carvalho. A Fanzinoteca como espaço de exercício criativo e político. In: ANDRAUS, Gazy; MAGALHÃES, Henrique (Org.). *Dossiê fanzines, artezines e biograficzines*: publicações mutantes. Goiania: Cegraf UFG, 2021. p. 143-184.

ETERNIZANDO MEMÓRIAS DE ALUNOS QUILOMBOLAS: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITO) E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ariane Wust de Freitas FRANCISCHINI (UERJ)

Introdução

A competência discursiva desejada na produção oral e escrita requer aprendizagem em situações de reflexão sobre o uso da língua. No âmbito dos estudos das ciências da linguagem visualizamos diversos trabalhos com metodologias semelhantes à proposta deste artigo, mas que primaram por focalizar apenas aspectos teóricos. Assim, procuramos articular teoria e prática, transpostas em atividades de leitura, produção textual e análise linguística em contextos de uso da língua.

Desta forma, este estudo versa sobre a oralidade, a escrita e o gênero discursivo memória como estratégia do trabalho pedagógico, realizado por meio de atividades sequenciadas e aplicadas nas aulas de língua portuguesa, com a finalidade de instrumentalizar os professores no trabalho com práticas sociais de uso da língua. Por este prisma, cabe observar em que medida os pressupostos teóricos e as atividades práticas apresentados no decorrer deste texto poderão colaborar para minimizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos participantes desta pesquisa. Como também, servir de referência para outros trabalhos que tomem o texto na perspectiva deste estudo.

Para tanto, definimos como contexto da pesquisa a Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada no interior de Mato Grosso do Sul. A referida instituição é respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e oferece, além disso, educação integral em tempo integral com a inserção de metodologias ativas, atividades que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como pesquisador.

Nesse contexto, preconizamos investigar e analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos, como também colaborar para a manutenção da identidade cultural dessa comunidade por meio do registro de atividades que envolverão as diferentes modalidades de uso da língua. Além disso, esta proposta de trabalho visa:

1. Rememorar a identidade cultural dos sujeitos da pesquisa por meio das atividades desenvolvidas na sequência didática (SD);
2. Evidenciar a fala e a escrita como modalidades de uso de um mesmo sistema linguístico;
3. Despertar o gosto pela produção de texto do gênero discursivo memória;
4. Escrever um "Diário de Memórias";
5. Elaborar um *e-book* coletivo com textos selecionados dos "Diários de Memórias" dos alunos.

Assim, elaboramos uma Sequência Didática (SD), dividida em quatro módulos, subdivididos em momentos, que descrevem detalhadamente o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponderá à organização das aulas a partir de um conjunto de três práticas: leitura, produção de textos e análise linguística. Compreendemos que, essas atividades integradas ao ensino aprendizagem poderiam colaborar para reduzir a artificialidade do uso da linguagem em sala de aula possibilitando o domínio efetivo da

língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Tendo como metodologia a etnografia colaborativa dos estudos linguísticos, adotamos como *corpus* de análise os textos registrados nos "Diários de Memórias" produzidos pelos alunos. Destarte, procuramos desenvolver um estudo que valorize as especificidades da Comunidade Quilombola, como uma comunidade tradicional, e ao mesmo tempo promover a aplicação das teorias da ciência da linguagem. Desta forma, depreendemos que a competência discursiva almejada no ato da produção oral e escrita requer um ensino de língua contextualizado em práticas sociais de uso.

1. Revisão Teórica

1.1. Práticas Socias de Uso da Língua

Para a compreensão dos pressupostos teóricos abordados neste estudo, discutiremos brevemente alguns conceitos essenciais que muitas vezes são tratados como sinônimos, mas que apresentam pequenas e fundamentais diferenças. Trata-se de uma distinção entre duas dimensões de relação no tratamento da língua falada e da língua escrita. De um lado, temos a oralidade e o letramento como práticas sociais e de outro, as modalidades de uso da língua, fala e escrita. (FRANCISCHINI, 2018)

A oralidade é uma prática social de expressão discursiva presente em todas as sociedades, podemos dizer que a oralidade diz respeito a todas as atividades orais presentes no dia a dia (MARCUSCHI 2007, p. 36). O termo letramento é recente na literatura e está relacionado à prática de leitura e escrita do cotidiano. A oralidade e o letramento são considerados pelo autor como práticas sociais que interagem e se completam nos diferentes contextos, por meio da fala ou da escrita. A escrita não representa a língua em sua totalidade, mas é uma modalidade de uso, assim as práticas de letramento representam os usos sociais da escrita em contextos e situações diversificadas.

A fala é inerente ao ser humano, adquirida naturalmente desde a infância em contextos informais, estabelecidos nas práticas orais, relações sociais e dialógicas, e apresenta-se como fator de identidade social do indivíduo ou de um grupo. Já a escrita é adquirida em contextos formais, como a escola, o que colaborou para que ela tivesse maior prestígio social em relação à fala. Tanto a escrita quanto a fala servem à interação verbal e são utilizadas em diferentes gêneros, em diferentes variáveis e registros que caracterizam os usos da linguagem. Os termos fala e escrita referem-se aos aspectos linguísticos de formulação textual: a fala se materializa na oralidade sob o ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva, já a escrita é usada para designar o material linguístico e as formas de textualização na escrita. (MARCUSCHI, DIONISIO, 2007, p. 31) O discurso ideológico de valorização da escrita em detrimento da fala colaborou para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão, além de desprestigiar o uso oral da língua nas práticas cotidianas. Essa visão ignora os aspectos ideológicos e discursivos da língua, dando origem ao prescritivismo de uma única norma linguística e reforçando as dicotomias estritas entre fala e escrita.

Para Botelho (2012) essas dicotomias não são frutos de observações fundadas nas características dos textos discursivos, mas em condições empíricas de uso e envolvem planejamento e verbalização. Logo, compreendemos que oralidade e escrita fazem parte do mesmo sistema da língua. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 191)

Nesse sentido, Marcuschi (2010), Botelho (2012) e Koch (1997) são unânimes em considerar que a noção de contínuo tipológico reforça a tese da maior incidência de semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças, reflexos do

seu funcionamento histórico e social. Para os autores, a oralidade e a escrita fazem parte de um mesmo sistema da língua, de uma gramática única, mas podem ter especificidades com diferenças acentuadas. Os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.), e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto, pois envolvem fotos, ideogramas e grafismos de todo o tipo. (MARCUSCHI, 2010, p. 39) O ensino de língua materna, seguindo os novos rumos dos estudos da linguagem, vem priorizando o caráter sociológico da língua e valorizando o texto como unidade de análise e espaço de interação. Desta forma, é importante alinhar os estudos da linguagem às práticas de ensino de língua materna, a fim de promover a leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística no desenvolvimento da competência discursiva dos nossos alunos. Ao discutir o trabalho com leitura em sala de aula, Antunes (2003, p. 27) chama a atenção para o fato de que ler é um encontro com alguém do outro lado do texto e que as atividades de leitura devem ser vinculadas às práticas sociais. Leitura é uma atividade de interação entre autor-texto-leitor; e o leitor é o indivíduo que aciona seus conhecimentos prévios para compreensão das marcas e pistas deixadas pelo autor no texto.

Para Marcuschi (2008, p. 61) essas práticas de produção devem tomar a língua como [...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados e não como uma prática artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda de formas frases [...] uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção. (ANTUNES, 2003, p. 26) De acordo com os estudos Bakhtinianos, a análise linguística é uma atividade de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos na construção discursiva. O trabalho em sala de aula com práticas de análise linguística, auxiliam o aluno a dominar os recursos linguísticos, refletir sobre o uso de palavras, expressões, construções e estratégias discursivas. Trata-se de uma atividade linguageira essencial para o desenvolvimento da competência discursiva. Uma prática pedagógica baseada neste tripé, leitura, produção textual e análise linguística, exige uma diversificação de situações de ensino, a fim de oportunizar o desenvolvimento da linguagem nas modalidades oral e escrita. Tendo em vista que a língua está condicionada às atividades humanas de comunicação e se concretiza por meio de gêneros orais e escritos que permeiam os diferentes campos do saber.

1.2. Abordagens sobre o Gênero Discursivo

Com Bakhtin foi possível atribuir abordagens para o estudo dos gêneros considerando as formações discursivas no campo da comunicação processada nas mais variadas esferas sociais. O estudo dos gêneros discursivos é considerado uma área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem, atividades culturais e sociais. Neste artigo, adotaremos como Bakhtin o termo "gênero discursivo", por compreendermos que representa um bom-senso teórico em relação a ciências da linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 152) Nesse viés, Fiorin (2017, p. 67) aborda que os gêneros discursivos são tipos de textos ou conjuntos textuais que têm traços comuns. Já Brait (2016, p. 157) considera como formas comunicativas, que não são adquiridas em manuais, mas em processos interativos.

De acordo com Marcuschi (2008) e Bakhtin (2017) toda a atividade humana está relacionada ao uso da língua que se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos. A partir desse posicionamento teórico, fica nítida a relação de gênero do discurso com a realidade social e as atividades humanas. Para Bakhtin (2011, p. 62) cada campo da atividade humana vai servir-se da língua a partir de interesses e finalidades específicas, produzindo enunciados que serão organizados de maneiras diversas. Cada esfera de

utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por um conteúdo temático, construção composicional e estilo. Assim, [...] a diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...] (BAKHTIN [1992] 2011, p. 283). Desse modo, reforça o caráter dialógico e interacional da língua, refletidos na produção de enunciados concretos que se materializam em diferentes gêneros discursivos, que são construídos nas relações de alternância linguística, orais ou escritos, entre os sujeitos nos diversos campos de atuação das atividades humanas.

Para o autor os estudos dos gêneros retóricos deram maior atenção à natureza verbal do enunciado, não permitindo uma análise da natureza linguística, e ao estudar os gêneros do discurso no cotidiano, observou que "não podia conduzir à definição correta da natureza linguística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral" ([1992] 2011, p. 281). Assim, o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero redundam em formalismo que debilita as relações da língua com a vida. ([1992] 2011, p. 265) Com a heterogeneidade dos gêneros do discurso tornou difícil a definição de enunciado, com isso o autor apresenta uma classificação dos gêneros em primários e secundários.

> [...] os secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. [...] primários (simples) que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN [1992] 2011, p. 263)

Ao abordar os gêneros primários e secundários, Bakhtin apresenta características diferentes que os determinam de acordo com cada estilo de linguagem e esfera da atividade humana. No entanto, existem alguns gêneros primários, que integram os complexos e adquire um caráter especial, como o gênero discursivo memória. Ao compreendê-lo à luz dos estudos bakhtinianos, podemos caracterizá-lo como gênero primário, uma conversação, diálogo oral de sequência predominantemente narrativa, que foi incorporado e reelaborado pelo gênero secundário complexo. Assim, concebemos que é um gênero simples no plano do conteúdo (forma e significado) e complexo no estilo e construção composicional. O *conteúdo temático* refere-se ao tema proposto, de acordo com o tipo de produção. Ao usarmos, por exemplo, o gênero discursivo memória, esperávamos que no texto apareçam expressões que remetam o tempo passado, o contexto histórico e situacional e outros personagens. Já a c*onstrução composicional* representa a estrutura organizacional do texto. Se tomarmos como exemplo um conto narrativo, esperamos um texto estruturado nas seguintes partes: enredo, personagens, tempo, espaço e conflito (clímax e desfecho). Por fim o *estilo,* que é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Ele engloba o tema e o conteúdo atrelados às unidades temáticas de determinadas composições. Os três juntos definem e diferenciam um gênero discursivo de acordo com cada esfera de conhecimento. (FRANCISCHINI, 2018, p. 29)

Brait (2016, p. 88) ao definir gêneros discursivos menciona o fato de que eles transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados culturalmente a partir de temas, formas e estilos. "O gênero vive do presente, mas recorda o seu passado e o seu começo, afirma Bakthin. No processo interacional, os sujeitos conversam, recuperam fatos anteriores, memórias e ao mesmo tempo refletem questões futuras, ou seja, a ideia

do dialogismo se faz presente em textos/discursos passados ou novos, e nunca de maneira isolada. Diante disso, o "Diário de Memórias" servirá de suporte base para a fixação do gênero materializado como texto.

Para Marcuschi (2008, p.174) suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Assim compreende respectivamente como: (a) suporte é lugar; (b) suporte tem formato específico; (c) suporte serve para mostrar o texto. Neste prisma, caracterizamos o "Diário de Memórias" como suporte em formato específico, visto que será comunicativamente produzido para portar textos exclusivos e não possuí caráter eventual.

A presente proposta justifica-se considerando a dificuldade de leitura e escrita dos alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na Comunidade Rural e Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio. Destarte, entendemos que a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponderá à organização das aulas a partir de um conjunto de atividades sequenciadas e organizadas em quatro módulos, sendo eles respectivamente: contextualização, prática de leitura, produção textual e análise linguística.

Considerações Finais

Este estudo é um trabalho em andamento, construído a partir das discussões teóricas promovidas durante a disciplina de Tópicos Especiais e ensino de língua portuguesa na escola: situação, perspectivas e caminhos, do doutorado em língua portuguesa da UERJ (Universidade estadual do Rio de Janeiro), sob a orientação da professora Maria Teresa Gonçalves Pereira. Assim, elaboramos uma SD a ser aplicada para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola estadual Zumbi dos Palmares, localizada na Comunidade Rural Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari, estado de Mato Grosso do Sul. A aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponderá à organização das aulas a partir de um conjunto de três práticas: leitura, produção de textos e análise linguística. Acreditamos que essas atividades poderão colaborar para reduzir a artificialidade do uso da linguagem em sala de aula e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita, e além disso, servir de referência para outros trabalhos que tomem o texto como objeto de estudo. Como mencionada na metodologia, esta pesquisa culminará em duas produções acadêmicas, concernindo respectivamente: a primeira na SD descrita nesse artigo e a segunda corresponderá a análise linguística do *corpus* selecionado. Cabe ressaltar que no âmbito das ciências da linguagem existem vários trabalhos com metodologias semelhantes, mas nenhum que tenha como objeto de estudo a produção textual do GDM registrados nos "Diários de Memórias" dos alunos quilombolas. As atividades propostas neste estudo, embasadas pelos pressupostos teóricos, servirão como uma alternativa de trabalho para o tratamento da competência discursiva dos alunos proporcionando novas experiências linguísticas, vivenciadas em diferentes contextos de uso da língua. Nesse prisma, preconizamos investigar e analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos, como também colaborar para a manutenção da identidade cultural, uma vez que os alunos discorrerão sobre as memórias coletivas, permeadas pelas memórias individuais, enraizadas no universo cultural, social e histórico da comunidade quilombola.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BOTELHO, J. Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Judiaí, Paco Editorial: 2012.

BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin: conceitos-chave** 5. Ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2º ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCISCHINI, A, W. de F.; BARROS, A. L. DE C. C. **Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio**. Traços de linguagem, v. 1, n. 1, p. 57-66, 2017.

_____. **Histórias, fronteiras e narrativas de memórias: aspectos que contribuíram para a formação das comunidades quilombolas no Estado de Mato Grosso do Sul.** VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. Campo Grande, Anais, p.01-09. 2016.

FRANCISCHINI, A, W. de F. **Retextualização a partir do Gênero Discursivo Memória: Proposta de trabalho na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, na Comunidade Remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio – Jaraguari – MS.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2018.

KOCH, I. G.V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L.A & DIONISIO, A.P. **Fala e escrita**. Recife: UFPE/CEEL, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção de textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE GÊNEROS E ABORDAGENS DIDÁTICAS

Claudia Moura da ROCHA (UERJ/SME-RJ/SELEPROT)
Lúcia Deborah ARAUJO (CPII/GESD/GELD)

Considerações iniciais sobre a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa

Por ocasião do XIV FELIN & II CILP, coordenamos o GT "Texto e ensino: contribuição das abordagens discursivo-enunciativas" com o objetivo de congregar trabalhos cuja abordagem didática do texto, em seus mais variados gêneros, visasse à proficiência dos alunos, tanto na leitura quanto na produção textual. A relevância do texto para o ensino de Língua Portuguesa é inquestionável, pois só é possível nos comunicarmos por meio de textos, ou melhor dizendo, o discurso (entendido como processo comunicativo) somente se efetiva ao utilizarmos textos, sejam eles orais, sejam escritos. Somente assim, ocorre a interação verbal entre os interlocutores. Com satisfação, constatamos que trabalhos filiados a diferentes vertentes teóricas de natureza discursivo-enunciativa foram apresentados.

A utilização do texto nas aulas de Língua Portuguesa não é uma prática recente ou inédita, mas o foco nos gêneros textuais e uma abordagem mais contextualizada, que não utiliza o texto como mero pretexto para o ensino de nomenclatura gramatical, o são. Quase sempre o texto ocupou um lugar de destaque no ensino; no entanto, havia a predominância de textos literários e seu emprego, como salientamos, era um subterfúgio para a realização de exercícios que verificavam apenas se o aluno dominava a classificação gramatical. Considerando, portanto, a centralidade do texto no ensino de língua materna, optamos por investigar, ainda que de modo bastante superficial, de que forma os mais recentes documentos oficiais norteadores do ensino de língua (os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, doravante PCN e BNCC) abordam o texto. Análises como essa se justificam porque tais documentos orientam não só o ensino de língua materna (e, consequentemente, a prática docente), mas também a formulação dos livros didáticos distribuídos pela ação governamental.

Não abordaríamos os textos da forma como o fazemos atualmente sem as importantes contribuições da Linguística Textual, como os estudos desenvolvidos por Koch e Elias (2006, 2009), além dos empreendidos por Antunes (2005, 2017). Tais autoras consideram a concepção interacional da língua, a centralidade do texto no processo comunicativo e educacional, além do papel do contexto e dos diversos tipos de conhecimento de que o leitor deve dispor para a produção dos sentidos.

Uma breve análise de livros didáticos de diferentes épocas pode comprovar a afirmação de que o texto já ocupava um lugar de destaque no ensino, no entanto, o enfoque era outro. Até as décadas de 1950 e 1960, havia o predomínio de textos literários nessas obras, uma vez que os textos de grandes autores da literatura, tanto brasileira quanto portuguesa, eram considerados modelos de boa escrita para os alunos. Escrever bem era escrever como eles escreviam. E, para tanto, era primordial ler seus textos. A partir dos anos 1970 (muito em virtude da Teoria da Comunicação, vertente teórica que também deixou marcas nos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa da época, como a alteração do nome da disciplina *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão*), a seleção textual das obras didáticas se amplia, oferecendo um leque mais variado de gêneros textuais, com a inclusão de textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, letras de música, dentre outros. Os textos literários ainda gozavam de bastante prestígio nessas obras. A partir da década de 1980, passa a ser feita uma seleção

bastante diversificada e ampliada, mais atualizada e próxima da realidade dos alunos, com destaque para os textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, anúncios publicitários).

Passemos à breve análise dos dois documentos oficiais mais recentes para verificar como eles abordam o gênero textual e sua seleção.

PCN e BNCC

Com o surgimento de documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, cujo embasamento teórico é de natureza discursivo-enunciativa, acolhendo contribuições como as da Linguística Textual, o texto ocupa seu lugar de direito oficialmente. É o que se percebe neste fragmento dos PCN, publicados em 1998:

> CONDIÇÕES PARA O TRATAMENTO DO OBJETO DE ENSINO: O TEXTO COMO UNIDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS
>
> (...) A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.
>
> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.
>
> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino." (BRASIL, 1998, p. 23-24)

O texto, na qualidade de gênero textual com suas características próprias (tema, estrutura composicional e estilo), deve ser a unidade básica do ensino. Com seu emprego, de forma contextualizada, é que se desenvolverá a competência discursiva do aluno. Este documento também reconhece a existência de inúmeros gêneros, mas destaca a necessidade de se priorizarem aqueles que receberão uma abordagem mais aprofundada e os relacionados aos usos públicos da linguagem:

> Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.
>
> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada." (BRASIL, 1998, p. 24)

Por esse posicionamento adotado nos PCN, comprova-se a preocupação com o caráter interacional dos atos linguísticos e com o trabalho realizado pelos gêneros textuais que se inscrevem mais destacadamente na esfera do social.

Ainda sobre os PCN, uma importante contribuição para o ensino de Língua Portuguesa foi a inclusão dos gêneros orais entre aqueles que deveriam ser estudados, o que se refletiu nos livros didáticos, que passaram a destinar uma seção de cada capítulo a eles. Não era muito comum essa preocupação com a oralidade nas aulas de língua materna, sob a justificativa de que o aluno já chegava à escola dominando essa habilidade. No entanto, dois fatores devem ser considerados: a modalidade linguística em que a criança usualmente se expressa na vida doméstica é marcada pela informalidade, havendo necessidade de desenvolver outras habilidades no uso oral da linguagem; além disso, o processo de escolarização da criança hoje se dá mais precocemente, sobretudo nos grandes centros, chegando ela ao espaço escolar muitas vezes sem falar fluentemente (isso não é realidade estabelecida homogeneamente para o Brasil, é preciso reconhecer, mas devemos considerar o aspecto na análise). Para enfrentar tal situação, a escola passa a ter mais um compromisso, como preconizam os PCN – promover situações em que o aluno pratique a fala e a escuta de textos orais, desenvolvendo, assim, sua competência discursiva:

> Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá, se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

No tocante aos gêneros escritos, o documento enfatiza que a heterogeneidade deve ser uma marca não só da seleção textual como também da abordagem dos gêneros. A sensibilidade ao caráter multifacetado das vivências sociais está representada na proposta de contemplar heterogeneidades discursivas, temáticas, construcionais:

> A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.
>
> (...) A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (BRASIL, 1998, p. 26)

Isso representa uma mudança oficial de paradigma, ampliando-se o conjunto de gêneros considerados compatíveis com o ensino da língua, desvinculando-o da obrigatoriedade de partir dos chamados textos modelares. Como os textos devem ser tratados a partir de sua condição de gênero textual, suas características próprias necessitam ser destacadas e trabalhadas, fugindo a uma abordagem padronizada para todos os gêneros, como às vezes ocorria em alguns roteiros de leitura. Essa diversidade, como o documento afirma, também transparece na seleção textual, comprovada pela lista sugerida por ele: cordel, causos, texto dramático, canção (literários, linguagem oral); comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento (de imprensa/linguagem oral); conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático (literários/ linguagem escrita); notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira (de imprensa/ linguagem escrita), dentre outros (BRASIL, 1998, p. 54).

Quase vinte anos depois, em 2018, ocorre a publicação de um novo documento oficial, a BNCC. Ela foi formulada devido à necessidade de orientações mais específicas do que as que os PCN ofereciam anteriormente. Este documento se caracteriza por ser uma espécie de currículo comum para todo o território nacional.

A BNCC, baseada também em uma concepção discursivo-enunciativa, continua a determinar que o gênero textual deve ser o objeto de ensino. No entanto, seu grande diferencial em relação ao documento anterior é a ênfase dada à multimodalidade e à multissemiose dos textos. O aluno, em seu trabalho de análise dos textos lidos, deverá considerar as múltiplas linguagens, as diferentes semioses engendradas no processo de produção dos sentidos. Com o surgimento cada vez frequente de recursos digitais inovadores, novos gêneros textuais têm surgido – e o documento sinaliza essa realidade. Os textos multimodais, dessa forma, ganharam destaque e passaram a figurar nos livros didáticos, por exemplo. Mas, afinal, o que são textos multimodais? Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 108), são os construídos com mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos. Ou, mais especificamente, os que mesclam:

> Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas — modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais — modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações — modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Na realidade, todos os textos são multimodais. Nenhum texto poderia ser monomodal (RIBEIRO, 2021). Até mesmo um romance, gênero em que predomina a linguagem verbal, pode ser considerado um gênero multimodal, uma vez que seu aspecto gráfico também deve ser considerado em sua leitura: a mancha gráfica sobre a superfície textual de um romance é diferente da de um poema e o leitor deve perceber isso durante a leitura, identificando o início e o fim dos capítulos, a diferença entre os parágrafos de narração e os de diálogo, por exemplo.

Passemos a algumas competências no campo da leitura propostas pela BNCC. O documento estabelece:

> Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87)

É relevante ter atenção aos verbos empregados na formulação da competência (ler, escutar, produzir), à forma de expressão (oral e escrita) e ao caráter do texto (multissemiótico). Observe-se também que o processo de leitura é dialógico, baseado numa concepção interacional de língua. Quanto aos gêneros literários, eles continuam a ser estudados, com foco no desenvolvimento de senso estético, de uma relação de fruição com o texto, "reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura" (BRASIL, 2018, p. 87).

É preciso ressaltar que valorizar o texto literário não significa usar exclusivamente esse texto. Como veremos, a seleção de textos indicada por este documento é bastante ampla e diversificada. Note-se a menção à leitura por fruição, como também ocorria nos PCN, rechaçando-se o uso dos gêneros textuais como mero pretexto para o ensino de nomenclatura gramatical.

Ainda no âmbito das competências esperadas no campo da leitura, o documento estabelece que os textos sejam selecionados levando-se em conta interesses e projetos

pessoais dos discentes. Também – como já dissemos – uma preocupação da BNCC é com a multimodalidade dos textos, o que fica evidente neste trecho:

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2018, p. 68)

Essa preocupação repercute, como era de se esperar, na concepção de leitura proposta pelo documento, passando a envolver os textos verbais usuais, mas fotos, filmes, canções, gráficos etc. Percebe-se, nesse ponto, a confluência entre campos de saber das linguagens em geral na construção desse conceito amplo de leitura. Note-se o papel do professor na construção desta competência, cujo desdobramento se alonga pela vida do indivíduo. Ao mesmo tempo em que se amplia o conjunto de códigos a serem considerados no processamento leitor – o que pode enriquecer o ensino –, também se torna difuso o campo de atuação do professor, com exigências para além do seu preparo, demandando-lhe formação adicional para agregar conhecimentos (o que é complexo) ou exigindo-lhe que atue colaborativamente com docentes da macro área de Linguagens, de modo a oferecer tratamento adequado e competente aos textos (o que representa uma significativa mudança cultural).

Campos trabalhados no Ensino Fundamental direcionam a escolha dos gêneros

Como a BNCC organiza as atuações docentes em campos de conhecimento, as escolhas dos gêneros a serem contemplados no ensino segue o mesmo padrão. Nos anos iniciais, devem ser considerados os seguintes campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. No Ensino Médio, o campo da vida cotidiana vai deixar de ser trabalhado em separado (necessário compreender que a vida cotidiana de um adolescente é pública, é socialmente compartilhada, não se restringe ao espaço familiar, donde se justifica que seja feito um detalhamento do campo da vida pública); são mantidos os campos artístico-literário e o de práticas de estudo e pesquisa; o campo da vida pública é desdobrado em jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Importante refletirmos, neste ponto, sobre a diversidade de cotidianos em que os jovens do Brasil se inscrevem. Haverá, por certo, contextos em que as fronteiras entre a vida privada familiar e a vida pública socialmente expandida serão mais sutis, devendo a escolha dos gêneros textuais ser capaz de apresentar tais nuances.

Apresentaremos, a seguir, os gêneros listados pela BNCC conforme os campos de conhecimento, sobre os quais teceremos considerações mais adiante:

- Campo artístico-literário: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum.
- Campo da vida cotidiana (exclusivo do Ensino Fundamental): agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
- Campo da vida pública: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
- Campo das práticas de estudo e pesquisa: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

. Campo jornalístico-midiático: (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros.

Sobre o que a BNCC sugere, algumas considerações podem ser feitas. Questões emergem e devem ser enfrentadas:

1ª.) Estaria o lugar oficial do texto devidamente "oficializado"?

O estudo da BNCC demonstra que gêneros cuja utilização em sala de aula já gerou polêmica no ensino, como quadrinhos, charges e cordéis, são agora recomendados pela BNCC como concernentes ao campo da arte e da literatura – um ganho indiscutível, que reconhece e encoraja práticas já adotadas por muitos autores de livros didáticos, educadores e instituições, de forma isolada inicialmente, mas crescente, nas últimas décadas do século XX, mantendo-se no XXI.

Em trabalho anterior acerca do ensino da conexão, isso já havia ficado demonstrado, após análise detida de como o assunto é apresentado pela BNCC e pelos PCN:

> Ambos os documentos estão em consonância com os estudos linguísticos do período em que foram publicados, adotando uma perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, levando em consideração o texto, o seu processo de produção, seus atores e seu contexto. Nos dois, o texto assume a centralidade do ensino e a abordagem dos conteúdos de natureza gramatical não visa a uma mera cobrança de nomenclatura, mas ao real domínio dos recursos linguísticos disponíveis, permitindo ao leitor ou ao produtor do texto maior proficiência na esfera comunicativa. (ARAUJO e ROCHA, 2022, p. 312)

Então, existe uma centralidade do texto, ao menos na proposta – o que não significa que isso se dê como regra. Em outras palavras, na prática existe uma oscilação quanto ao protagonismo do texto na aula de português.

2ª.) Os gêneros sugeridos pelos campos de conhecimento são realmente "trabalháveis" em sala de aula?

Gêneros típicos da atividade de pesquisa formal, como resenhas, fichamentos, resumos não aparecem entre os recomendados para o Ensino Médio, possivelmente um reflexo da pouca ou rara existência de projetos de iniciação científica nessa etapa da formação escolar – algo a ser visto com atenção.

Práticas de leitura e de expressão oral comuns a comunidades quilombolas e dos povos originários não aparecem entre as sugestões. Há um direcionamento sobretudo para gêneros urbanos, como se a diversidade pretendida para o ensino já fosse plenamente atendida com o que há nesse espaço, deixando-se de lado outros contextos culturais e organizações sociais.

A recomendação quanto à exploração dos gêneros digitais confronta-se com a realidade do estudante brasileiro comum (e, não raro, do professor), muitas vezes alienado de experiências no campo da vida digital, por força de exclusões de ordem socioeconômica e por falta de infraestrutura. Ao contrário do que se pode pensar, tal exclusão não se verifica somente em áreas rurais, mas ocorre dentro de grandes centros urbanos nacionais, em regiões negligenciadas pelo poder público, com baixa oferta de

energia e internet. Acrescente-se a dificuldade enfrentada por alguns segmentos sociais em terem acesso a equipamentos adequados à reprodução de gêneros digitais. O mesmo se dá nas instituições escolares – mesmo escolas públicas federais têm dificuldades em disponibilizar redes aos seus alunos e docentes. Assim, para além de se avaliar se um gênero textual é trabalhável na escola pelas suas características e peculiaridades, é preciso verificar se ele está acessível de fato.

3ª.) Como pode o professor se preparar para lidar com gêneros textuais não canônicos?

Esta é uma questão delicada, já que se confronta com a formação recebida pelos docentes, seja no nível técnico, seja no nível superior. Os docentes que estão nas escolas na atualidade não receberam em sua formação o preparo para lidarem com o universo digital. Além do mais, esse universo se expande exponencialmente, dificultando a atualização continuada do docente. Esse desafio deve permanecer. Entretanto, dificuldades podem ser minimizadas pela adoção de práticas multi e transdisciplinares, capazes de romper as barreiras limitantes das formações setorizadas e enriquecer o trabalho de leitura e de produção de textos, no sentido mais amplo possível. Essa postura previne, inclusive, a circulação de informações imprecisas. Por exemplo: um professor com formação em Artes poderá contribuir de forma mais precisa para a leitura de cores e imagens associadas, por exemplo, a uma logomarca, do que o faria um docente de outra área. Analogamente, ao professor com formação em Língua Portuguesa ficariam reservadas as nuances semânticas do texto escrito em uma formulação matemática, por exemplo. A abordagem multissemiótica dos gêneros textuais requer a coparticipação de profissionais com diferentes formações, para que haja acuidade no que se apresenta ao estudante. Possivelmente, a abertura para o diálogo e para projetos com outros colegas docentes será a recomendação mais produtiva a se fazer hoje a um professor. Também às escolas cabe estimular e favorecer tais práticas.

Considerações Finais

Nas trocas efetuadas por ocasião do GT *Texto e ensino: contribuição das abordagens discursivo-enunciativas*, verificamos que os colegas docentes estão experimentando estratégias pedagógicas variadas, muitos com resultados promissores. Vimos que a transdisciplinaridade é realidade em projetos de construção de argumentação oral e escrita; verificamos que memes estão definitivamente inseridos em práticas docentes; observamos que os chamados textos não canônicos já são realidade em sala de aula. Verificamos também que o texto literário existe e resiste nas práticas pedagógicas, mas convive com textos de outras modalidades linguísticas menos formais e mais cotidianas – o que é rico para o estudante.

Encontram-se, entretanto, no dia a dia escolar, a ocorrência de textos tomados como mero pretexto para outras discussões. Há aqueles que cumprem o papel de efetuar alguma desconstrução dos procedimentos tradicionais, trazendo temas e encaminhamentos interessantes, mas são seguidos de trabalho línguístico ainda muito marcado por abordagens não funcionais e não interacionais, em clara dissonância com a leitura do texto.

Em suma, o que os PCN e a BNCC fazem, em relação ao trabalho com gêneros textuais, é oficializar a exploração pedagógica diversificada, mas não garantem, com isso, que o texto seja abordado verdadeiramente de forma integrada, em seus aspectos discursivo, temático e linguístico, e em todos os seus elementos, verbais e não verbais. Também não garantem que o texto oral tenha tratamento e importância comparáveis ao do texto escrito, nem que as origens dos textos sejam representativas da diversidade

cultural característica do Brasil. Essas são barreiras que ainda aguardam ações dos envolvidos nos processos pedagógicos, tanto na esfera da formação docente quanto na de planejamento e prática de ensino.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Textualidade*: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAUJO, Lúcia Deborah; ROCHA, Claudia Moura da. *Conexão e ensino de língua portuguesa nos PCN e na BNCC*. In: *Anais do I Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações* / organização Ana Cláudia Machado Texeira; Ana Beatriz Arena; Monclar Guimarães Lopes. – 1. Ed. – Niterói: Letras da UFF, 2022 – v. 1, n. 1. p. 298-314. Disponível em http://cco.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/370/2023/01/III-Anais-CCO-versao-atualizada.pdf

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias*: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A BNCC E A PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Cristina Normandia dos SANTOS (UERJ)

Introdução

A expectativa do presente artigo não é fazer uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a respeito de suas particularidades conceituais e estruturais, pois, no contexto da Internet, especificamente no *Youtube*, verificam-se *Lives* e vídeos de professores e de pesquisadores que tratam, também, desses tópicos em relação à BNCC.

Aliás, é importante destacar a contribuição destas palestras digitais para os envolvidos no âmbito educacional, como os professores do Ensino Básico e os estudantes de cursos relacionados com a licenciatura plena, os quais têm a oportunidade de se informarem mais sobre o tema da implementação da BNCC (2018) no Ensino Básico, a partir de pontos de vistas acadêmicos, que buscam atrelar a vinculação teórica com a prática docente. O período da Pandemia de Covid -19 ampliou a busca pelo gênero digital *Live* e pelo gênero digital vídeo como meios de propiciar discussões, debates e aulas sobre temas diversos como a própria Base Nacional Comum Curricular.

Diferente de uma organização de um Fórum presencial, por exemplo, que demanda uma complexidade na organização com custo de translado de palestrantes, entre outros aspectos, a realização de um Fórum *online* demanda, apenas, do uso de uma plataforma digital, do compartilhamento de *Link* para acessar à *Live*, um sinal satisfatório da Internet, além de ferramentas tecnológicas adequadas. Já que se fez referência aos gêneros digitais *Live* e vídeo, é interessante apresentar alguns aspectos destes gêneros digitais.

1) O gênero digital vídeo implica na gravação de episódio, de documentário ou de uma apresentação sobre algo. Para um bom uso do gênero digital, é crucial que se faça um roteiro, sendo um 'norte' para a progressão textual do gênero. Durante a produção ou após a produção do material, é possível editá-lo. A edição reflete a qualidade assíncrona do gênero.

Sobre o armazenamento, os vídeos são compartilhados em plataformas sociais como o *Youtube*, o *Instagram*, o *Facebook*, além de outras plataformas digitais. O estilo de linguagem nos vídeos dependerá do perfil do assunto desenvolvido, do propósito comunicativo e da situação comunicativa, elementos que são orientados no roteiro. Por causa dos aparelhos de celulares mais modernos, o gênero vídeo tem sido usado, amplamente, para entretenimento e para denúncias de fatos sociais.

2) O gênero digital *Live* implica em uma apresentação *online*, de modo síncrono, a partir de plataformas sociais como a rede social *Youtube*, por exemplo. Por causa do seu perfil síncrono, as *Lives* contam com a participação de internautas, os quais podem participar durante a *Live* com o uso do gênero digital comentário. Assim, aquele(s) que se apresenta(m) pode(m) interagir(em) com os internautas, a fim de compartilharem opiniões sobre o assunto tratado. Nas *Lives* acadêmicas, por exemplo, as apresentações costumam ser baseadas em *Power Point*, de modo a ser um roteiro da explanação. Dependendo do tema, do contexto e do objetivo, o estilo da linguagem se adequará a essas situações.

Feita estas considerações, a intenção desta discussão é contribuir com o ensino de produção textual no Ensino Básico, em que se pensa no que significa levar para aula de produção textual gêneros discursivos digitais como o *Podcast*. Pensa-se, ainda, como os

gêneros digitais são propostos em materiais didáticos, os quais são essenciais no planejamento do professor e, muitas das vezes, são o único meio de conhecimento de leitura e de produção textual de estudantes.

A abordagem dos gêneros digitais nas aulas de produção escrita vai ao encontro de uma das competências específicas de linguagens e de suas tecnologias para o Ensino Médio, que é a Competência 7, a qual propõe (BRASIL, 2018, p.482):

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.482).

Constata-se a necessidade de abordar os gêneros digitais, no Ensino Básico, nas aulas de produção textual, considerando esses gêneros como usos de linguagem no campo de atividade humana de perfil digital. Para isso, é essencial o trabalho ou a abordagem sobre o todo do gênero digital, em que deve ser ensinado a situação comunicativa, o propósito comunicativo, o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a estrutura linguística, a fim de alcançar "as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas", como destaca a Competência 7, em que envolvem as atividades de linguagem no campo digital.

É com esta percepção que abordaremos o gênero digital *Podcast*, o qual é contemplado pela BNCC, no Ensino Médio, no contexto de uma aula de produção textual, em que o estudante precisa desenvolver um roteiro. Nesse sentido, a próxima seção do artigo apresentará as bases teóricas para a organização de uma proposta de projeto didático de produção textual, para em seguida se apresentar o desenvolvimento de uma atividade com o gênero discursivo digital *Podcast*. Por fim, será realizada as considerações finais desta proposta.

A Importância da Abordagem Teórica no Ensino de Produção Textual

Nas aulas de produção textual, no Ensino Básico, verifica-se a persistência de se trabalhar a sequência textual dissociada do contexto social e de propósito comunicativo. No Ensino Médio, as tipologias dissertativa e argumentativa adquirem destaque devido ao concurso do ENEM, o qual privilegia o desenvolvimento de redação dissertativa-argumentativa, em que o produtor do texto precisa desenvolver a sua opinião sobre um fato social, além de apresentar uma proposta de solução. Então, as escolas resolveram usar o ENEM como cartilha das aulas de produção textual. Antes, esta cartilha estava no ensino privado, atualmente, está no ensino público.

A questão não é o ensino das tipologias textuais dissertativa, argumentativa, narrativa, descritiva e injuntiva. A questão é ensinar as sequências textuais dissociadas de atividades discursivas, em que o usuário da língua, conforme o contexto e o propósito comunicativo, utiliza das sequências textuais para organização do seu 'projeto de dizer', conceito proposto por Tedesco (2013).

Ao pensar no gênero discursivo debate, o qual é de perfil oral, sabe-se que a opinião sobre um tema é discutida. Isto determina que os participantes do debate considerem o contexto de produção do debate e o propósito comunicativo, os quais vão influenciar no estilo da linguagem e na organização de sequências dissertativas e argumentativas. Recentemente, debates com candidatos para Presidência do Brasil e para Governadores de Estados foram realizados com a intenção de ajudar o eleitor a escolher seus candidatos. Dessa forma, jornalistas do contexto político desenvolveram seus pontos de vista sobre os debates em artigos de opinião, gênero discursivo de perfil escrito.

Houve analistas que além de produzirem artigos de opinião sobre os debates políticos, produziram o gênero digital *Podcast*, com a dissertação e a argumentação da opinião sobre o tema político. O que se conclui com estes exemplos? Conclui-se que as sequências dissertativa e argumentativa são desenvolvidas em gêneros discursivos cuja finalidade é a apresentação da opinião. Portanto, verifica-se que dissertar e argumentar são estruturas textuais que vão muito além da prática da redação escolar. Infelizmente, o ensino de produção textual e os materiais didáticos em relação à produção textual não chamam atenção dos jovens estudantes para isto.

O que se vê é que os gêneros discursivos não digitais e digitais são conteúdos com definições e características, sem o reconhecimento de que são atividades discursivas, de forma que se distanciam da Competência 1 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 483), a qual explicita para a importância de

> 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. (BRASIL, 2018, p. 483).

O objetivo do ensino de produção textual na escola, no Ensino Básico, vai além de ensinar o aluno a escrever uma redação. O objetivo do ensino de produção textual, na escola, requer que o aluno do Fundamental ou do Médio aprenda que o texto é o que institui as muitas possibilidades de uso da linguagem desde uma conversa em um restaurante até um romance de Clarice Lispector. Por isto, é indispensável que estratégias de ensino de produção escrita sejam utilizadas, estando estas embasadas teoricamente.

Para começar, é interessante que o professor se questione qual percepção de língua\linguagem utiliza nos seus trabalhos com a língua e com a linguagem. É uma verbalização conteudista ou é uma verbalização que explicita a relação da língua com a linguagem em contextos sociais diversos? Defende-se que este é o ponto de partida.

Observa-se que o ponto de partida para a elaboração de estratégias de ensino de produção textual é definir o vínculo teórico e, por conseguinte, o metodológico sobre a língua e alinguagem. Aqui, considera-se a concepção sociointeracionista da linguagem, a qual reconhece o texto como "evento comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional", conforme observam Koch e Elias (2018, p.13). Esta percepção reconhece que a língua se realiza na linguagem – evento comunicativo –, que se concretiza em textos.

O trabalho com o texto é o segundo aspecto a ser contemplado em um projeto didático para o ensino de produção textual. A produção do texto implica que o produtor do texto perceba a existência da interação com o seu leitor, quando este compreender o seu propósito comunicativo. O mesmo processo ocorre com a produção do texto oral, em que o ouvinte interage com o emissor ao depreender sentidos do texto falado. Hawad e Tedesco (2009) observam que nesta relação, não se considera a existência de um sujeito passivo, "já que lhe cabe atuar sobre o material linguístico de que dispõe, e deste modo, construindo um sentido, criar uma leitura." (2009, p.133).

O texto é o elemento que media a interação pela linguagem entre os usuários da língua, sendo o texto uma via de mão dupla, em que os sentidos são construídos e reconstruídos nas atividades que envolvem a escrita e a leitura, a oralidade e a escuta. Por isto, Hawad e Tedesco (2009, p.133) observam que

> Esta interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como falantes, temos a experiência que constantemente, nós avaliamos, julgamos, criticamos, formando juízo de valores. Por outro lado, o

> discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – poderá ter influência sobre o comportamento do outro ou fazer com que se compartilhe algumas de nossas opiniões. (HAWAD E TEDESCO, 2009, p. 133).

Com esta abordagem, o estudante entenderá que a produção textual não é uma prática de linguagem isolada das demais práticas de linguagem - a oralidade, a escuta e a leitura e o uso híbrido digitalmente. Há, entre estas, uma relação de *continuum*, em que "as diferenças serão balizadas não só pelo gênero discursivo que materializa a língua, mas também pelo propósito comunicativo do enunciador, bem como sua intenção comunicativa", de acordo com Tedesco (2013, p.481), a qual define a prática de linguagem como a construção do "projeto de dizer" (2013), como já dito.

Essa percepção é essencial para o estudante, pois a produção de um texto escrito, oral ou híbrido como, igualmente, o híbrido do contexto digital envolve o planejamento do 'Projeto de dizer', para que os interactantes compreendam o que se quis dizer no texto, a partir da relação do dito com o não dito, e para que os interactantes consigam relacionar o texto com o seu contexto de produção. Sendo assim,

> A qualidade de interação é sustentada pelo texto entre escritor e leitor quando o leitor elabora precisamente aqueles pontos que são importantes no seu contexto de uso, pois, o texto é criado para o uso, implica, portanto, que o produtor do texto tem de deixar essas pistas para o leitor. (HAWAD E TEDESCO, 2009, p.134).

Um projeto de produção textual para qualquer nível do Ensino Básico deve cogitar a perspectiva de língua/linguagem, o texto na sala de aula, a relação de *continuum* entre as práticas da escrita, da oralidade, da leitura, da escuta e do uso da língua em comunicação digital, para o processo de construção e de reconstrução de sentidos.

Neste sentido, a próxima seção, apresentará uma proposta de trabalho com o gênero digital Podcast, para o Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver a opinião crítica em situações comunicativas distintas.

Projeto Didático de Produção Textual com Gêneros Discursivos Opinativos Não Digitais e Digital

Desenvolver um Projeto com finalidade didática para as aulas de Produção Textual não significa não usar o material didático que é disponibilizado para o professor. Ao contrário. O Projeto Didático tem perfil de um planejamento, o qual se determina um objetivo e como vai se alcançar o objetivo.

As aulas de produção textual parecem reconhecer unicamente a modalidade escrita a ser trabalhada, o que é um equívoco, pois, a língua se realiza nas práticas da oralidade, da escrita e da linguagem digital. Logo, deve-se considerar nas aulas de produção textual o texto oral, escrito e de ordem digital. Isso significa que a variante padrão não está apenas na língua escrita, em contextos formais. A variante padrão está, igualmente, na fala e no uso da língua em contexto digital. Nesse sentido, Tedesco (2013, p.488) observa:

> ... postula a existência de uma terceira modalidade de língua, já que se trata de um evento comunicativo e como tal, dialógico, de interação entre sujeitos sociais, que congrega muitas características da modalidade oral, mas também muitas da modalidade escrita. (TEDESCO, 2013, p.488).

Esta observação é importante porque costuma-se dar o tratamento para o uso da língua na sua condição verbal em gêneros digitais como uma prática, especificamente, para diversão entre os internautas. O que não é verdade. O entretenimento de informação 'flutua' de propósito mais formal a menos informal. Por exemplo, o perfil no Instagram

de um jornal de grande circulação como é o Jornal O Globo, é possível constatar o uso formal da língua nas notícias publicadas no perfil da rede social como também o uso da língua mais informal dos internautas que postam seus comentários sobre os fatos noticiados.

Estas particularidades observadas devem ser percebidas pelos estudantes na produção textual na escola. Para que ele compreenda que não existe a variante formal apenas na escrita de gêneros discursivos mais formais. Isto posto, sugere-se um Projeto Didático de Produção Textual com gêneros discursivos opinativos não digitais e digital.

A Proposta de Projeto Didático

A proposta de Projeto Didático para o Ensino Médio tem o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da opinião crítica nos gêneros discursivos não digitais 'debate' e 'artigo de opinião' e no gênero digital '*Podcast*'. O gênero debate associado com o âmbito da oralidade e o gênero artigo de opinião associado com o âmbito da escrita. Além desses, o desenvolvimento da opinião será praticado no gênero digital *Podcast*.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, as competências e as habilidades de Língua Portuguesa estão relacionada com quatro campos de atuação social: o campo da vida pessoal (refere-se ao uso da linguagem em vivências pessoais), o campo de atuação na vida pública (refere-se ao uso da linguagem em instâncias da vida pública), o campo jornalístico-midiático (refere-se ao uso da linguagem no contexto da mídia de massa), o campo artístico-literário (refere-se ao uso da linguagem nas manifestações artísticas e literárias) e o campo das práticas de estudo e pesquisa (refere-se ao uso da linguagem em diferentes áreas do conhecimento). Nesta proposta, optou-se pelo campo jornalístico-midiático, logo, sugere-se que os temas estejam vinculados com assuntos de ordem social ou cultural, por exemplo, 'A necessidade de investimento em transportes públicos para o crescimento econômico do país'.

Entre as habilidades que se busca trabalhar com esta proposta estariam: analisar os interesses que movem o campo jornalístico, determinar o impacto das tecnologias na produção e na disseminação da informação, identificar o propósito comunicativo e a situação comunicativa nos textos selecionados, considerar os recursos linguísticos usados na construção de ponto de vista, observar o estilo de linguagem predominante nos textos propostos.

A escolha dos gêneros 'debate', 'artigo de opinião' e 'Podcast' tem o propósito de conscientizar o estudante, usuário da linguagem, para o processo continuum da linguagem, em que recursos linguísticos presentes em um debate podem ocorrer em um Podcast ou que o estilo de linguagem de um artigo de opinião pode ser usado em um debate ou em um Podcast. Os gêneros discursivos, os propósitos comunicativos e as situações comunicativas serão os balizadores dos recursos linguísticos e discursivos que serão escolhidos.

Durante a prática do Projeto Didático, é importante que o estudante perceba como as práticas de linguagem vão sendo desenvolvidas simultaneamente, sem perder a relação uma com a outra. A prática de leitura de artigos de opinião dará a compreensão para o processo linguístico e discursivo que acontece no gênero opinativo de perfil escrito. Na prática da oralidade, o estudante perceberá que a argumentação ocorre em processo face a face, com a utilização de entonação e de gestos físicos, aspectos que não acontecem nos gêneros artigo de opinião e Podcast. Na prática Podcast, gênero digital, o estudante perceberá a importância da organização escrita de um roteiro para a produção do Podcast, que apesar de ser oralizado, não apresenta as mesmas condições de produção do 'debate', o qual é face a face.

O gênero digital Podcast necessita do uso de ferramenta digital, a qual possibilita o armazenamento do programa para Podcast, a necessidade de acesso à Internet, além da necessidade de se analisar o gênero em sala de aula para perceber a atuação dos produtores do texto digital. Portanto, o trabalho com o gênero digital deve implicar:

- discussão sobre as particularidades linguísticas e discursivas do gênero digital, como deverá acontecer também com os demais, o artigo de opinião e o debate;

- criação de roteiro com tema e objetivos definidos para os episódios;
- obtenção de Software, preferencialmente gratuito, para gravação e para edição;
- publicação em plataformas digitais com capacidade de armazenamento de dados;
- realização da divulgação dos episódios temáticos do Podcast, a partir de convites e de postagens.

Espera-se que, à medida que as práticas textuais dos três gêneros discursivos forem acontecendo, os estudantes percebem os modos de organização discursiva dos três gêneros opinativos de base argumentativa. Concluindo a existência de heterogeneidade tipológica nos textos, a qual está vinculada ao propósito comunicativo do produtor do texto. Dessa forma, a aula de produção textual contemplará as competências esperadas pela BNCC, com as habilidades correspondes à fala, à escrita, à leitura, à prática da linguagem digital, distanciando-se do conteudismo de gêneros não digitais e digitais, em que o foco está na sequência textual em detrimento da relação linguística e discursiva.

Considerações Finais

A presente reflexão visou contribuir com as discussões a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Básico. Aqui, a reflexão foi direcionada para o Ensino Médio, mas também pode ir ao encontro do Ensino Fundamental, pois, a provocação feita em relação aos materiais didáticos e ao ensino de produção textual a respeito dos gêneros discursivos digitais ainda são de teor conteudístico. Foca-se no tipo textual e se desconsidera este no gênero discursivo. Aborda-se o gênero digital com conceituações e listas de características, mas não há a prática do gênero digital.

Isto acontece tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A questão não é que o texto não está na sala de aula tanto nas aulas de leitura quanto de escrita. O problema é qual prática de leitura e de escrita é feita com o texto. Não é necessário desconsiderar o material didático, mas é importante que o professor o use com criticidade, para contribuir com o letramento de jovens estudantes do Ensino Básico.

Referências

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

HAWAD, Helena Feres e TEDESCO, Maria Teresa. *Língua Portuguesa*: linguística aplicada. CCAA Editora. Rio de Janeiro, 2009.

KOCH, Ingedor Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. Contexto. São Paulo. 2018.

TEDESCO, Maria Teresa. Educação a Distância: o Processo de Interação e Autoria em EAD na Perspectiva da Linguagem. In: SIMÕES, Darcilia (Org.). *Semiótica, Linguística e Tecnologia de Linguagem*. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

REFLEXÕES SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Edila Vianna da SILVA (UFF/ABRAFIL)

Introdução

Os falantes de uma mesma língua utilizam formas distintas de falar, em função de fatores linguísticos e sociais. Essas formas integram sistemas normatizados e, portanto, válidas, do ponto de vista científico, isto é, não há superioridade ou inferioridade intrínsecas nas variedades de qualquer língua. O tratamento didático dessa diversidade, no entanto, configura-se um dos aspectos mais complexos e preocupantes do trabalho docente. Sempre trazida à discussão, quando se focalizam as estratégias para o ensino de português como língua materna, a abordagem da diversidade linguística enfrenta não só dificuldades teóricas e metodológicas como também a falta de materiais que facilitem a transferência do conhecimento teórico dos docentes para as atividades em sala de aula.

Nesse contexto, objetiva-se, no presente artigo, trazer para reflexão algumas ponderações sobre um dos grandes desafios dos educadores: aproximar-se do universo dos alunos para, a partir das concepções que eles trazem sobre a língua, auxiliá-los na aquisição de novos saberes, entre os quais se destaca o domínio da competência comunicativa, resultado da desejável ampliação de seu repertório linguístico de modo que possam expressar-se adequadamente nas várias situações discursivas em que estiverem inseridos.

Na avaliação de significativo número de professores, os estudantes, mesmo depois de longos anos na escola, não conseguem produzir textos – na modalidade oral ou na escrita – que cumpram suas funções comunicativas e não empregam as estruturas da norma de prestígio, adequadas aos registros formais da interação social. Como resolver essa questão? Onde estará o problema?

1. Variação Linguística

Necessária se faz uma digressão para que sejam trazidos à discussão certos conceitos basilares para a abordagem da questão.

Todos sabemos que as línguas variam, no tempo, no espaço, e num mesmo tempo e espaço, variam em função de fatores sociais, tais como a faixa etária, o gênero, o nível de escolaridade e cultural do falante.

A maioria dos brasileiros fala português, mas um brasileiro da capital de São Paulo (um paulistano) pronuncia, de modo geral, o "r" final de *amor* como uma vibrante simples; outro de Piracicaba, por exemplo, irá pronunciá-lo como um fonema retroflexo; um carioca, provavelmente, irá realizar uma aspiração, nessa mesma posição. Trata-se de um fato de variação diatópica, no nível fonético.

Além dos fatores de variação citados, as condições de produção de um texto – oral ou escrito – (o tema, o gênero textual, o *locus* social do emissor, do receptor, a finalidade do texto) também condicionam as diversas formas de expressão que os falantes devem dominar para que sua comunicação seja eficaz, condições que se inserem, assim, na competência pragmático-textual dos locutores.

Resumindo, uma vez que as línguas são inerentemente variáveis, cada um de nós, para ser um locutor eficiente deverá dominar o conjunto de variedades que compõe a nossa língua, a língua portuguesa, empregado por nossa comunidade de fala, ou, usando

uma expressão cara ao professor Bechara (1987), cada falante deve ser um poliglota em sua própria língua.

2. Heterogeneidade Linguística na Sala de Aula

Essa convicção, no entanto, levanta uma questão. Se uma grande massa de brasileiros trouxe às escolas suas variedades do português, seus falares, suas gramáticas particulares, como trabalhar essa heterogeneidade linguística em sala de aula?

Orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) propõem como objetivos do ensino de língua portuguesa o conhecimento das diferentes variedades linguísticas do português falado – e o respeito a elas - e a utilização de diferentes registros, mas ao mesmo tempo destacam como objeto de ensino os registros mais formais da variedade valorizada socialmente e consideram como objetos privilegiados de ensino/aprendizagem a língua escrita e "o que se tem chamado de língua padrão".

Clara está a necessidade do conhecimento das variedades, mas como conhecer a pluralidade de normas características do português falado no Brasil? Essa é uma das contribuições dos estudos sociolinguísticos, que, realizados em todas as regiões do Brasil, em número bastante significativo, já apresentam uma descrição apurada da realidade linguística brasileira.

Os PCN referem-se à língua padrão, denominada também de norma culta, norma de prestígio, como *objeto privilegiado de ensino*, mas a que norma os PCN se referem? Muitas pesquisas sociolinguísticas comprovaram que não existe uma única norma, mas uma pluralidade delas, empregadas em diferentes situações e por falantes de níveis sociolinguísticos diversos.

Muitos se perguntam sobre a causa dessa heterogeneidade, que – deve-se enfatizar – não ocorre apenas no Português. A variação é inerente às línguas e, no caso do português no Brasil, decorre, entre outras razões, da "dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos de nossa história".

Associando a variação ao ensino, temos de retomar o pensamento de Azeredo que afirma: "Quando nos comunicamos, o que vale para a interação por meio da palavra não é o que estamos pensando, mas o que o nosso interlocutor entende em função dos sinais que produzimos". (AZEREDO, 2007, p.8)

Ensinar a língua é justamente ensinar a operar com esses sinais para que se possam construir textos eficientes – orais ou escritos – e compreender os textos dos demais interlocutores. Podemos afirmar que essa é uma convicção generalizada, inquestionável. As dissenções iniciam-se, no entanto, – e já faz muito tempo que o tema é amplamente debatido – quando se trazem à discussão os métodos que levarão à realização dessa meta.

3. Dúvidas e Questionamentos

Surgem, então, as dúvidas e os questionamentos de ordem realmente prática. Qual deve ser a atitude do professor frente à variedade linguística? Ignorar o saber linguístico anterior aos que se iniciam na escola e suas diferenças culturais? O que ensinar em língua materna para propiciar aos alunos a aquisição da competência linguística? Que conteúdos devem ser enfatizados? Deve-se abandonar a metalinguagem? São muitas preocupações que apresentam como questões fundamentais a conscientização sobre a diversidade que existe em qualquer língua e o conhecimento dessa variabilidade no que concerne à realidade linguística brasileira.

Gagné (1983) corrobora o ponto de vista de que a) um dos objetivos importantes do ensino da língua materna se situa precisamente no nível das atitudes, no que concerne à variação linguística (por exemplo, conscientização da noção de que todas as variedades são legítimas); e b) que o ensino que se inspira em uma orientação menos prescritiva não consegue, por vezes, evitar uma certa improvisação.

A questão fundamental parece ser, portanto, conhecer as variedades e as tendências de mudança que se operam na língua.

4. O Perfil Linguístico do Brasil

Precisamos voltar um pouco no tempo para saber como se iniciou no Brasil o interesse por definir nosso perfil linguístico.

Podemos estabelecer a década de 70 como o início, nos centros de pesquisa brasileiros, da formação de significativos acervos de língua falada e escrita, base de inúmeros artigos, monografias, dissertações de Mestrado e teses, que procuravam traçar um perfil do português falado em nosso País. Essa pesquisa consistente, em especial a de natureza sociolinguística, trouxe ao conhecimento da comunidade científica o diagnóstico sobre inúmeros fatos linguísticos em variação, tanto nas variedades ditas cultas, que não são homogêneas, conforme se comprovou com os estudos do pioneiro Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (1969), mais conhecido como NURC (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife) quanto nas variedades não-cultas da língua. Outrossim, linguistas brasileiros preocupados com a relevância social do ensino da língua materna, voltaram-se para as questões pedagógicas, considerando-as uma questão de "responsabilidade social", caso do grande cientista da linguagem Aryon Rodrigues.

Apesar de admitirmos que o conhecimento da realidade linguística brasileira avançou bastante e que se criaram – e adotaram – novas orientações pedagógicas em virtude desse conhecimento, sentimos que ainda falta uma política pedagógica para o ensino da língua materna que tenha em vista a transformação social. Ou numa abordagem mais prática, partir dos usos linguísticos reais dos estudantes, para atingir o objetivo principal do ensino de Português, qual seja, o acesso à cultura letrada e, dessa forma, propiciar a todos o instrumental necessário para viver em sociedade.

Os conhecimentos da sociolinguística podem aprimorar a prática docente estabelecendo os usos comuns no português, observando possíveis mudanças por meio de estudos com rigor técnico e metodológico. Partindo dessas informações, o professor poderá com bom senso, explorar as estratégias empregadas pelos alunos na expressão de seus pensamentos.

5. Pedagogia da Variação

Para melhor ilustrar nosso ponto de vista, examinemos exemplos de dois fatos em variação na língua em uso (SILVA e ANGELIM, 2006, p.69-79).

Vários estudos sociolinguísticos dedicaram-se a descrever a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, especialmente, na modalidade oral do português, partindo da observação de que o complemento ora é representado por um pronome no caso nominativo (*ele* e flexões); no acusativo (os clíticos *o, a, os as*) ou até deixa de ser representado, isto é, o lugar do objeto permanece vazio. Com base nessas pesquisas, se ocorrerem nos textos dos alunos estruturas como "As crianças chamavam *ele* de palhacinho", (como resposta, por exemplo, a uma questão do tipo "Como as crianças chamavam o menino?"), o professor terá para auxiliá-lo vários desses estudos, entre os quais o de Duarte (1989), que detectou, embora com percentuais mais baixos (2%) essa estratégia na fala culta distensa. É a estrutura que ouvimos hoje na fala de

muitas pessoas com nível universitário e em todas as novelas da TV Globo, que influenciam – não se pode negar – os costumes e a fala de muitos brasileiros. Nessa situação, o professor poderá comentar que, na frase, o emprego do pronome nominativo em função complementar é comum, na linguagem coloquial, em estilos distensos, mas que na escrita formal, deve-se empregar o clítico *o*.

(2) Outra estrutura que se vulgariza cada vez mais e também na fala das pessoas das classes culturalmente privilegiadas é a que se manifesta na frase:

"Guilherme, você não quer que eu *apresento* o programa?"

A frase exemplifica a estrutura em que o subjuntivo presente está sendo substituído pelo indicativo presente, empregada pelos falantes de algumas variedades em determinados contextos sintáticos. Tal fato sintático já foi descrito em algumas pesquisas, que indicam a natureza assertiva da sentença e o uso da primeira pessoa como fatores favorecedores do uso do indicativo. O conhecimento de trabalhos com essa perspectiva auxiliam o professor a observar as variantes em uso por seus alunos e a levá-los a compreender os contextos em que podem ser empregadas.

Observemos que as estruturas comentadas pertencem a variedades do português, são de uso frequente em muitas situações e não podem simplesmente ser taxadas de *erros*. Devem, de acordo com a teoria sociolinguística, ser consideradas "variantes", empregadas em variedades não cultas e em estilos informais de variedades cultas. Essa é uma atitude positiva em face da variação, que torna os educandos conscientes dos múltiplos recursos funcionais postos à disposição dos falantes para sua expressão, bem como lhes propicia a percepção de que a língua escrita amplia a capacidade de manifestar significados e de comunicá-los aos outros indivíduos. Também combate o preconceito em relação a algumas variantes e, outrossim, como afirmam Cyranka et al., "contagia nossos alunos com a confiança e alegria de se usar a língua com segurança" (2015).

Já uma atitude negativa limita drasticamente o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e torna mais difícil o domínio de variedades que, no futuro, lhes propiciem a participação em eventos de maior formalidade.

Sobre o tema, Ataliba de Castilho, no artigo sempre atual, *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa* (1978), ao comentar a evolução das atitudes linguísticas, em fases históricas mais recentes do ensino de português, atesta que houve um momento da nossa política linguística muito simplificadora, em que "se identificava uma determinada variante diacrônica ou geográfica como o melhor português**"** e daí partia-se para o processo de ensino/aprendizagem da variedade em questão. Seguiu-se a esta fase uma visão igualmente simplista do "importante é comunicar-se", a fase do vale tudo, "posição demagógica e igualmente inoperante" (palavras do autor). No momento, a política linguística volta-se para a valorização da variedade que o aluno traz, como símbolo de sua identidade. O aluno deve ser conscientizado da variabilidade linguística, correlacionada com as situações a que corresponde, a fim de que se evitem preconceitos e que o educando se prepare para uma eventual mudança de ambiente.

Além do Professor Ataliba – e de muitos outros linguistas consagrados – que se preocupam com a questão do ensino do português, destacamos por sua contribuição efetiva para responder às indagações dos professores de língua materna, na direção do ensino de português como fator de transformação social, a linguista e educadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Em obra dirigida, especialmente aos docentes, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta reflexões pertinentes sobre a prática na sala de aula de língua portuguesa e oferece instrumental adequado para a observação dos fatos de variação em sala. Oferece,

ainda, os instrumentos de análise para lidar com as regras das variedades linguísticas estigmatizadas por meio da proposta de atividades de reflexão dos professores com seus alunos.

Um dos temas enfatizados pela Autora é a necessidade de fazer ver aos docentes que, da perspectiva estritamente linguística, a noção de *erro* não existe e que os chamados *erros* cometidos por nossos alunos se explicam no próprio sistema e no processo de evolução da língua. Se não, como explicar que de Norte a Sul do País milhões de falantes "erram" nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos, como, por exemplo, na pronúncia da lateral palatal "lh" como semivogal anterior "y", em *trabaio*, *foia* e no apagamento da marca de plural no núcleo e no qualificador do sintagma nominal em *as blusa amarela*?

Reconhecer a existência das diferenças e respeitá-las não significa, no entanto, na opinião de Bortoni-Ricardo – opinião que esposamos – ignorar a existência das regras linguísticas prestigiadas, uma vez que é função da escola aprimorar e diversificar a competência comunicativa do aluno. Em outros termos, cabe à escola ampliar a mobilidade linguística do estudante, garantindo-lhe um amplo trânsito pela heterogeneidade linguística em que vive. De modo objetivo, é tarefa da escola, então, desenvolver os recursos comunicativos dos educandos, não só os gramaticais, mas também o acervo vocabular e as estratégias retórico-discursivas características dos inúmeros gêneros textuais empregados nas práticas de comunicação social.

Devemos ter em mente que não se trata de discutir características léxico-gramaticais isoladas, o que não leva à ampliação da capacidade discursiva, mas associar essa ação às práticas socioculturais da escrita, à prática das atividades de letramento.

Grandes auxiliares dos docentes nessa tarefa são os livros didáticos. As coleções preferidas pelos docentes das escolas públicas, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no entanto, abordam a questão da variação linguística nem sempre como um tema contínuo, que perpasse as obras, mas como se fosse um conteúdo estanque, isolado e não lhe atribuem o tratamento adequado, conclusão que forneceu pesquisa de mestrado, defendida na Universidade Federal Fluminense, sob minha orientação. (OLIVEIRA, 2014)

A análise detalhada e criteriosa empreendida pela pesquisadora nas cinco coleções de preferência dos professores das escolas brasileiras, mostrou, além da confusão de conceitos e foco quase exclusivo nas variedades diatópicas que, em nenhuma das obras, houve a preocupação de despertar os educandos para as questões sociais que levam à valorização de determinados dialetos e à estigmatização de outros.

Mais recentemente, os docentes passaram a contar ainda, além do livro didático, com ferramentas pedagógicas modernas, em que se destacam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cada vez mais difundidas e utilizadas em todos os âmbitos da sociedade. Com a chegada dessas tecnologias inovadoras, formas de ensino e aprendizagem diferenciadas estão abrindo um novo paradigma na educação brasileira, especialmente no que se relaciona à variação linguística, observada e estudada, por exemplo, em *blogs*, memes e na redação de *fanfictions*.

Considerações Finais

Deve-se reiterar que, ao insistir na natureza variável da língua, não se está preconizando um desprezo às normas da linguagem de prestígio, uma vez que o acesso às variedades cultas representa a ampliação da competência linguística dos discentes.

No que tange à necessidade da inserção de Novas Tecnologias no ambiente escolar, como forma de sua imprescindível renovação, entende-se que a escola precisa explorar artifícios contemporâneos, na busca por atividades que sejam atrativas às novas

gerações, cada vez mais seduzidas pelo ambiente virtual. Neste sentido, considera-se que a utilização de *fanfictions, blogs, memes* e outros gêneros digitais, como ferramentas de letramento, pode constituir relevante motivação para o uso da linguagem, uma vez que já fazem parte da vida cotidiana do aluno, ainda que a prática não tenha ingressado em boa parte do universo escolar.

Discutimos alguns caminhos, mas sabemos que é muito pouco. Para que se consiga real sucesso na atividade de ensino da língua portuguesa, insistimos que é urgente a implantação de políticas linguísticas que propiciem o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos, tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Para resumir, o ensino de português aqui proposto, (no nível Fundamental e Médio), com base nas pesquisas da Sociolinguística Educacional, é o que se pauta na reflexão sobre a realidade sociolinguística brasileira, em que convivem diferentes normas e variedades regionais, sociais e estilísticas, empregadas nas várias situações de comunicação (MARTINS et al., 2014).

Como palavras finais deste texto, deixamos a mensagem de Rosa Virgínia Mattos e Silva, sempre relevante em suas ponderações, de que

> uma pedagogia conscientizadora da diversidade linguística brasileira deve trabalhar com as variedades em convívio, em nível de igualdade e interesse, mas sem deixar de indicar claramente para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas. (MATTOS e SILVA, 2002, p. 51)

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos e caminhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* língua portuguesa*.* Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2019.

CASTILHO, A. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado. *Cadernos de estudos linguísticos*. São Paulo, 1, p. 13-20, 1978.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo, Parábola. p. 31- 51, 2015.

DUARTE, Maria Eugênia L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Letras (PUC/SP), 1986.

GAGNÉ. Gilles. Norme et enseignement de la langue maternelle. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_2484_t1_0102_0000_1 . Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Gabriela B. *Variação linguística na sala de aula: encontros e desencontros.* Niterói: Dissertação de Mestrado em Letras (UFF), 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da Linguística no Brasil. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 1 (1), p 4-15. 1996.

SILVA, Edila V.; ANGELIM, Regina. O ensino de língua portuguesa: da heterogeneidade linguística à prática em sala de aula. In: PAULIOKONIS, M.A. e SANTOS, L.W. (Orgs.) *Estratégias de leitura; texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 69-79.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA BÁSICA: *PROFESSORA, QUANTAS LINHAS*?

Evânia Maria Ferreira do NASCIMENTO (CPII/UERJ)
Ana Beatriz Simões da MATTA (CPII/UERJ)

Introdução

Segundo Dolz (2010, et al), o desenvolvimento da habilidade da escrita constitui, juntamente com outros componentes, o êxito escolar de todos os alunos que passam pela escola básica. Assim como Dolz (2010, et al), entendemos que "O *saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória (DOLZ, et al, p. 13, grifo dos autores)". Dessa forma, nosso objetivo neste texto é propor reflexões sobre o ato da escrita como processo criativo decorrente da exigência que a escola, na figura do professor de português, faz para o aluno como forma de avaliação, na maior parte dos casos.

O ano de 2020 vai ficar na lembrança de todos aqueles que sobreviverem a ele. A afirmativa tem um tom mórbido, mas não poderia deixar de ser assim, em virtude da contabilização de milhares de mortos, vítimas da Covid-19. À época da escrita deste trabalho, já eram computadas mais de cento e cinquenta mil mortes em virtude da doença. De alguma forma nos lembraremos do ano de 2020 por muito tempo; seja pela proximidade a que a morte nos chegou ao atingir um parente ou amigo, seja pelas novas formas de ser que se fizeram necessárias: intensificação da higienização geral, uso de máscara facial e... o tão doloroso distanciamento físico, que alterou, principalmente, a rotina daqueles envolvidos em ações que preveem aglomeração de pessoas. E a atividade escolar é uma delas.

Em obediência às medidas de prevenção à disseminação do novo Coronavírus, as escolas permaneceram fechadas durante muito tempo e, para tentar dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, submetemo-nos ao ensino remoto, cujo distanciamento entre professor e aluno dá lugar a uma de suas principais características: a interação (quando há) mediada pelo uso das novas tecnologias. Agora, aluno e professor não partilham do mesmo espaço e tempo no processo de aprendizagem.

Para ministrar os conteúdos e para realizar o processo avaliativo nesse novo formato, precisamos rever nossa metodologia, levando em consideração nosso público-alvo e objetivos que tínhamos em relação à sua aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho surge da reflexão fomentada a partir da prática de correção de textos escritos por alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública, federal, de vocação técnica, localizada no Noroeste Fluminense.

Procuraremos demonstrar o processo de proposição de uma forma de avaliação que, a nosso ver, era muito significativa e precisava figurar como um desses instrumentos, dos quais não podemos fugir se consideramos o aspecto formal e burocrático que permeia a instituição escola. Daremos atenção a fragmentos das narrativas produzidas pelos alunos que transformaram nosso olhar para os processos avaliativo e de produção de textos escritos.

As bases teóricas que fundamentam nossas reflexões estão constituídas de textos que problematizam o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola (DOLZ, et al, 2010), a recepção de textos produzidos pelos alunos, numa perspectiva de correção, (RUIZ, 2010) e a escrita como processo e produto dialógico (SAUTCHUK, 2003).

1. A Produção Virtual da Escrita

Diante da implementação do ensino remoto emergencial (doravante ERE) em nossa escola, nos vimos em uma situação de ensino-aprendizagem que precisava ser encarada de forma diferente da presencial. Já não poderíamos estar no ambiente escolar durante três dias da semana nos quais os alunos tinham total acesso aos professores e, por isso, sentíamos que precisávamos adaptar toda nossa metodologia.

Ainda que estivéssemos inseridas na chamada cibercultura, a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais no ciberespaço e nas cidades, como nos propõe Santos (2016), inúmeros foram os desafios para a migração ao ERE, desde o desconhecimento operacional de interfaces digitais até a transposição de conteúdos e atividades previstos para o terceiro ano do ensino médio. Embora a instituição não tenha estabelecido como obrigatório, optamos por disponibilizar momentos síncronos para que pudéssemos trocar conhecimentos acerca dos conteúdos e dos materiais que seriam disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem.

Por conseguinte, as avaliações também foram alvo de nossa reflexão: como poderíamos propor provas escritas, listas de exercícios de fixação, ou outros gêneros avaliativos se estaríamos apenas virtualmente com nossos alunos e por tão pouco tempo (45 minutos em cada um dos três encontros em cada semana)? Além disso, temíamos o quão difícil seria para os estudantes conciliarem todas as avaliações, considerando que deveriam destinar mais tempo que o habitual para realizar as atividades assíncronas, ou seja, o processo solitário e individual de estudo dos materiais disponibilizados pelos professores na plataforma.

Entendemos que, como professoras de língua materna, temos a tarefa cotidiana de tornar a pedagogia da escrita um desafio em situação escolar (SAUTCHUK, 2003), ou seja, levar os alunos a exercitar sua capacidade de expressão por meio da modalidade escrita, desenvolvendo formalmente seu desempenho linguístico. Por isso, optamos por ressignificar o processo avaliativo tentando aproximá-lo da vivência que os alunos têm do uso de programas e aplicativos digitais. E isso foi essencial para reconhecer que estamos imersas em um processo de formação, o que certamente repercutirá em nossa prática pedagógica posterior.

Nesse sentido, um dos instrumentos avaliativos que propusemos foi a elaboração de uma autoavaliação a ser confeccionada no site StoryJumper. A proposta de utilização deste site teve a intenção de tentar atrair a atenção do estudante para a prática do que, para alguns, é considerado enfadonho: a escrita de textos para serem corrigidos pelo/a professor/a.

A despeito da visão negativa que muitas pessoas têm sobre a escrita de textos (talvez formulada pela própria escola), o uso da língua prevê a comunicação por meio de textos. Como professoras de português, temos a função de instrumentalizar o aluno para que adquira um domínio linguístico-textual que garanta a ele a eficiência no uso da língua, principalmente em sua modalidade escrita para a produção de textos. Trazemos à cena a concepção de texto de Bernárdez (1982, apud SAUTCHUK, 2003, p. 3), com a qual estamos de acordo:

> Texto é a unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade humana, que possui sempre caráter social; está caracterizado por seu estrato semântico e comunicativo, assim como por sua coerência profunda e superficial, devido à intenção do falante de criar um texto íntegro, e a sua estruturação mediante dois conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.

Ainda segundo Sautchuk (2003), o texto possui um caráter sociocomunicativo, uma vez que se concebe o ato de escrever como uma atividade interativa entre dois enunciadores que operam dialogicamente este texto dentro de um processo. Ou seja, neste processo em que o estudante produz um texto para ser entregue ao professor, deve-se considerar a existência de dois interlocutores, o que se constitui como parte essencial do processo dialógico.

Acreditamos que a produção de textos no site StoryJumper poderia trazer à tarefa ludicidade, mais dinamismo e envolvimento dos estudantes, porque por meio dele é possível criar uma capa, adicionar texto, carregar desenhos e imagens para ilustrar a história. Depois de criado o livro virtual, o aluno deveria nos enviar o link da página para que pudéssemos ter acesso a sua produção, além de poder ler e corrigir os textos. Contudo, tivemos a oportunidade de fazer mais do que simplesmente corrigir redações.

O objetivo principal da proposta de autoavaliação era o de fomentar a reflexão dos alunos acerca de seu desenvolvimento na disciplina de língua portuguesa, de sua adaptação ao ensino remoto, da interação possível (ou não) de se realizar com os colegas nesse formato de estudo etc. Estimulamos a escrita de narrativas autorreflexivas, sem estabelecer como obrigatório um número mínimo ou máximo de linhas a serem escritas. Apenas deixamos claro nosso objetivo de tentar fazê-los refletir sobre o processo de aprendizagem, no novo formato de estudos, e sobre sua dedicação à disciplina.

Nas orientações para elaboração da autoavaliação, oferecemos um direcionamento, sem imposições, com as seguintes sugestões: i - relate as atividades que você realizou ao longo da semana; ii - informe as suas dificuldades e facilidades no estudo dos conteúdos propostos; iii - aponte se você ajudou ou foi ajudado por algum colega e descreva brevemente como foi essa interação.

Aparentemente, a proposta de escrever uma autoavaliação como uma espécie de diário (com relatos que poderiam ser referentes a cada semana/aula) pode parecer simples, se pressupusermos a imagem do aluno-ideal concluinte do ensino médio: aquele que já detém um conjunto significativo de habilidades de escrita que lhe permite dominar uma gama de gêneros do discurso. Entretanto, assumimos a postura de compreender, assim como Dolz (et al, 2010, p. 17), que a atividade de escrita é "uma aprendizagem precoce para sempre inacabada".

Essa reflexão nos serve de conforto porque muitos alunos demonstraram, sim, dificuldade em elaborar um texto escrito claro, coerente e coeso; o que demonstra que a elaboração e reelaboração dessa aprendizagem se seguirá ao longo de sua vida (acadêmica ou não, já que no ambiente de trabalho, por exemplo, também se constroem saberes). Contudo, para além da aplicação de regras sintáticas, ortográficas e de acentuação, consideramos que merece destaque o conteúdo presente em muitos dos textos produzidos, que atendeu e, em alguns casos, superou nossas expectativas, pois os relatos proporcionaram também a nossa reflexão, o que nos permitiu redefinir algumas de nossas práticas.

A partir da leitura destes relatos, evidenciamos o princípio bakhtiniano de endereçamento da fala de um *eu* enunciador para um *tu* co-enunciador. Para Bakhtin (1992), ao compor o enunciado, sempre se leva em conta o papel do outro a quem se direciona este enunciado. Surge a figura do eu-enunciador-aluno que endereçaria seu enunciado para o tu-co-enunciador-professor; entendemos que um princípio de confiança foi estabelecido, já que muitos alunos se revelaram nas narrativas, sem reservas, extravasando seus medos, angústias, ansiedades, desejos.

Dolz (et al, 2010, p. 13) afirmam que "a didática da escrita [...] exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos. Ela também exige que levemos em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo".

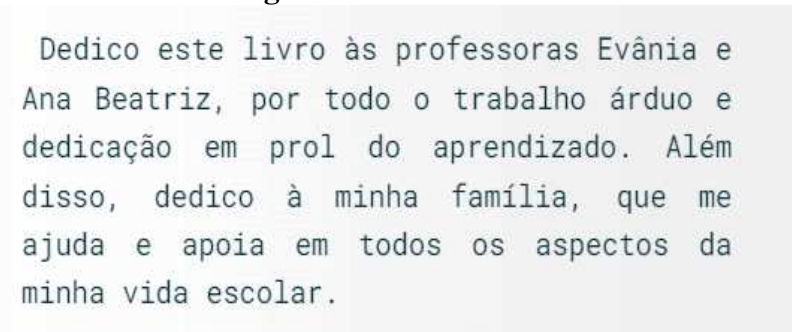
Acreditamos que, ao adotar uma temática que envolvia esse conjunto de aspectos – em que talvez o mais relevante tenha sido o afetivo – demos um propósito de escrita ao aluno, que fez sentido para ele e estimulou sua criatividade e seu engajamento com o trabalho. Ter um lugar onde explicitar suas dores e anseios pode ter sido a explicação para o sucesso que consideramos ter sido a atividade.

Nesse sentido, recuperamos as considerações de Sautchuk (2003) sobre as condições de produção do texto, em relação ao usuário da língua. A autora distingue que é necessário que haja uma motivação inicial (necessidade de caráter psicossocial) e uma finalidade que estimule a exteriorização do que se realiza no íntimo do falante. Acreditamos que não apenas a nota constituiu-se como motivação e finalidade para nossos alunos. Refletir sobre o processo de aprendizagem, poder 'falar' com alguém sobre o quão difícil estava sendo a adaptação à modalidade para a qual nenhum de nós estava preparado, a nosso ver, constituíram-se como motivação para a maior parte desses autores, cujos fragmentos de textos reproduzimos na seção a seguir.

2. Análise de Fragmentos

Nesta seção, apresentamos alguns fragmentos dos textos produzidos pelos estudantes, no site Storyjumper e em outros programas. Entendemos que a falta de acesso a equipamentos como computador ou notebook poderia inviabilizar o uso do referido site. Por esse motivo, oportunizamos a elaboração da tarefa em outros programas, como word ou bloco de notas, já que muitos estudantes têm apenas o aparelho celular como dispositivo para acompanhar as aulas no modo remoto.

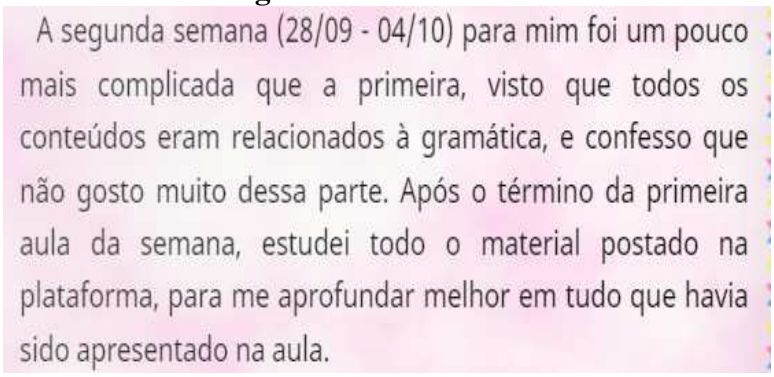
Fragmento 1 – estudante 1


Dedico este livro às professoras Evânia e Ana Beatriz, por todo o trabalho árduo e dedicação em prol do aprendizado. Além disso, dedico à minha família, que me ajuda e apoia em todos os aspectos da minha vida escolar.

Uma das etapas (não obrigatória) da criação do livro no site Storyjumper é a escrita da dedicatória, logo após a elaboração da capa. Este fragmento já antecipa a satisfação de termos o trabalho reconhecido, o que fica explícito em muitas recorrências de enunciados desse tipo, seja na dedicatória seja nas demais páginas do livro. Receber agradecimentos é importante, mas igualmente significativa é a negação que este fragmento pressupõe. Este estudante declara possuir apoio da família em sua trajetória escolar, o que é relevante para ele a ponto de lhe direcionar a dedicatória do livro.

Entretanto, sabemos que, embora o apoio familiar seja um componente essencial para o acompanhamento e consequente sucesso escolar, nem sempre os estudantes têm com quem contar fora da escola. Trata-se de um desafio constante para os diferentes profissionais da educação que atuam no espaço escolar, porque esses alunos nos acionam não apenas como professores, secretários, assistentes sociais ou coordenadores; somos confidentes, ouvintes, aconselhadores, incentivadores, preenchendo espaços visivelmente vazios na vida de muitos estudantes.

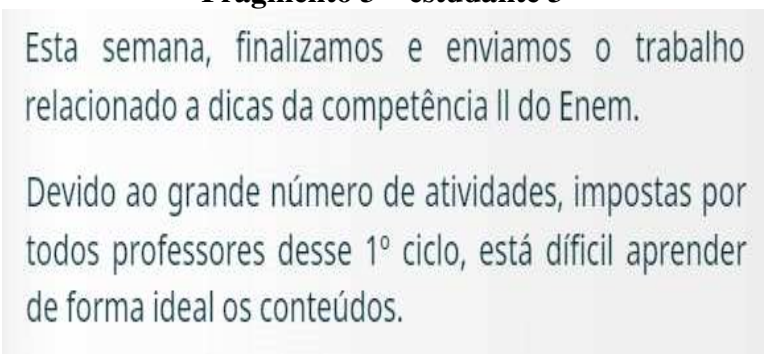
Fragmento 2 – estudante 2


A segunda semana (28/09 - 04/10) para mim foi um pouco mais complicada que a primeira, visto que todos os conteúdos eram relacionados à gramática, e confesso que não gosto muito dessa parte. Após o término da primeira aula da semana, estudei todo o material postado na plataforma, para me aprofundar melhor em tudo que havia sido apresentado na aula.

Este trecho destaca um trabalho de autorreflexão e de autoconhecimento quando o estudante assinala que não tem familiaridade com o conteúdo abordado. Ao escrever sobre sua atuação como aluno, ele refletiu sobre as tarefas que fez durante aquela semana, ou seja, sobre seu processo de aprendizado, sobre o trabalho que ele efetivamente realizou. Não é nosso objetivo problematizar ou aplicar o conceito de verdade aos relatos produzidos, entretanto, mesmo que nos escape a possibilidade de confirmar se o estudante estudou ou não todos os conteúdos propostos, consideramos como relevante seu movimento de verbalização de suas experiências como aluno naquela semana, pois este trabalho pode ser suficiente para levá-lo a ponderar sobre a existência ou não de verdade em seu relato.

Além disso, narrativas como essa também nos permitiram delinear nossas ações de seleção de material, já que 'não gostar de gramática' pressupõe gostar de outros conteúdos. Nesse sentido, pudemos conhecer as áreas com as quais nossos estudantes mais se identificam, e isso é extremamente relevante no sentido de auxiliar a elaboração do planejamento do professor que leva em conta o perfil de seu público-alvo.

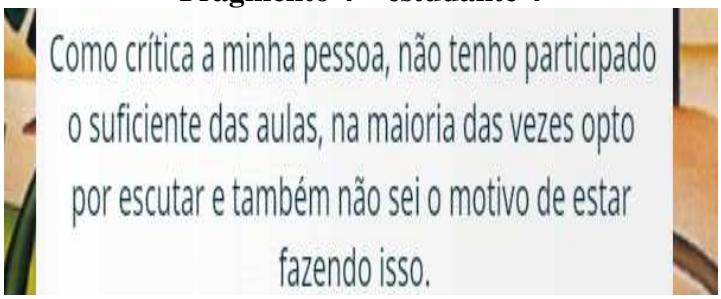
Fragmento 3 – estudante 3


Esta semana, finalizamos e enviamos o trabalho relacionado a dicas da competência II do Enem.

Devido ao grande número de atividades, impostas por todos professores desse 1º ciclo, está difícil aprender de forma ideal os conteúdos.

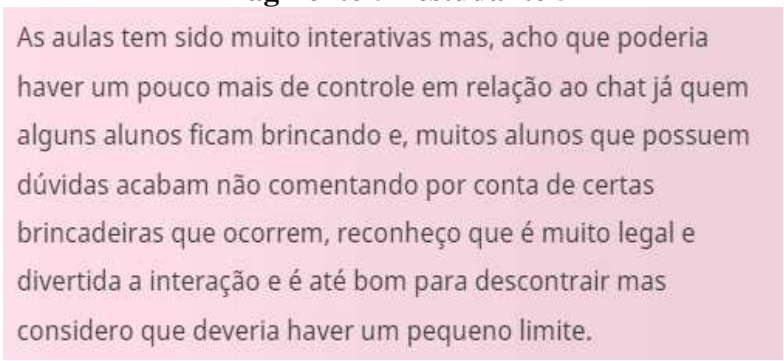
Este trecho nos permite identificar que o ensino remoto repercute de forma diferente em cada um dos sujeitos; esse aluno revela que compreende os conteúdos como imposições e o quantitativo prejudica seu bom desenvolvimento, ou o desenvolvimento do que para ele seria o ideal.

Fragmento 4 – estudante 4



O fragmento 4 é muito relevante porque destaca que o aluno não tem reservas a se atribuir uma avaliação negativa; ele reconhece que não está se doando o suficiente às aulas, mas não consegue identificar o motivo. É interessante destacar a concepção de participação satisfatória para o estudante: para ele, participar deve ir além de apenas escutar (a professora e demais alunos falarem). Esclarecemos que não se trata de encontrar um culpado para o mau aproveitamento ou aprendizado insuficiente; antes, entendemos que o estudante de terceiro ano de ensino médio deve ser conduzido à reflexão sobre qual é seu papel como aluno e de como este papel é desempenhado por ele. Destacamos que o conteúdo e os sentidos que produzimos com base nos textos elaborados não se constituíram como a matéria principal a ser destinada uma nota. Este aluno não conquistou mais ou menos pontos porque reconheceu que não estava 'participando o suficiente das aulas'.

Fragmento 5 - estudante 5



Narrativas como esta demonstram a vantagem de uma atividade escrita por meio da qual pudemos conhecer uma angústia desse discente (e possivelmente de outros também) que, provavelmente, não seria verbalizada no momento das aulas síncronas, exatamente em função de sua conduta mais introvertida. Este é um exemplo de relato que contribuiu para a nossa atuação nesse ambiente pedagógico on-line, já que nos levou a "corrigir o percurso": passamos a mediar mais ativamente o chat do ambiente das aulas síncronas, por compreender o prejuízo que alguns comentários mais extrovertidos poderiam impor à participação de alunos mais tímidos.

Fragmento 6 - estudante 6

- Quarta-feira, dia 30/09/20

Frustração. É isso que eu estou sentindo após o encontro síncrono de hoje. Se me permitem o desabafo, eu estou muito decepcionada por "dar meu sangue" aos estudos e sempre estar sobrecarregada de dúvidas e de atividades. O que tenho feito de errado? Não está sendo suficiente acordar com aula e dormir fazendo exercícios? Como se isso não bastasse, sinto que perco meu tempo participando dos encontros, saio deles sentindo que não aprendi o conteúdo. As aulas de gramática têm sido uma luta para mim, e o conteúdo de outras matérias então... Nem se fale. Hoje, em razão de uma interrupção muito pequena, perdi o raciocínio e não encontrei mais.

Esta autoavaliação, a princípio, nos deixou bastante preocupadas, em virtude da visível angústia presente em suas palavras. Parece-nos que o discente exerce sobre si uma cobrança acima da média o que, aliado ao dissabor da ausência de interação física no processo de ensino-aprendizagem, lhe impõe demasiado sofrimento. Neste exemplo, entendemos que um elo de confiança foi estabelecido entre professoras e aluno, porque este estudante manifesta alguns sentimentos que é comum jovens guardarem para si.

Para além de uma correção formal do instrumento avaliativo que era a autoavaliação, conversamos com o estudante por telefone, objetivando demonstrar nossa disponibilidade em ajudar, além de tentar tranquilizá-lo acerca dos desafios que a atual conjuntura nos impõe. Ações como esta nos aproximaram ainda mais de nossos discentes e nos possibilitaram uma autorreflexão sobre o papel que que estávamos desenvolvendo no ensino remoto, já que - embora saibamos - por vezes esquecemos que nossa disciplina é única para nós, mas não para nossos alunos.

3. O Processo de Correção

Ler um texto escrito para nós gera, naturalmente, curiosidade. As leituras nos surpreenderam, como já dito. Essa proposta de avaliação consistia no envio do texto em três momentos, nos quais os alunos fariam sua autoavaliação conforme as semanas iam avançando. Esse envio em três etapas também ajudou no processo de correção, no qual lemos os textos dos alunos e nos utilizamos novamente da tecnologia para intervir em sua escrita.

Conforme líamos as autoavaliações, procuramos evitar a leitura caça-erros (RUIZ, 2010, p. 33); nosso interesse estava centrado mais no conteúdo escrito do que na forma, ou seja, nas escolhas linguísticas e sintáticas feitas pelos autores. Estamos de acordo com a perspectiva de Ruiz (2010) de que é preciso deixar de lado a concepção da redação como resultado de um mero exercício de um aprendiz, para que não caiamos na armadilha de perceber esse texto como potencialmente incoerente, que pode falhar na produção de sentido, pois isso pode levar o professor a lê-lo na expectativa de encontrar falhas.

Ainda segundo Ruiz (2010, p. 34), a correção textual "reflete a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor e se dá sequencialmente no tempo". O professor tem a tarefa de retornar um texto ao aluno efetivamente corrigido, e essa correção faz parte do processo de ensino da produção textual. Trata-se de estimular os alunos a desenvolverem a releitura, a revisão e a reescrita de seus textos.

Para Sautchuk (2003), no processo de escrita, o enunciador-produtor do texto desempenha dois papéis, em uma relação bilateral: um ser que escreve e o ser que monitora esse ser no momento da produção. Quem escreve se subdivide em enunciador e co-enunciador: é o *escritor-leitor-do-próprio-texto.* Compreendemos que é tarefa nossa

desenvolver no aluno a identificação desses papéis por meio dos textos interventivos (RUIZ, 2010).

Nosso texto interventivo não ocupou o corpo ou as margens do texto dos alunos, conforme destacam os resultados das análises de Ruiz (2010). Utilizamos programas de gravação de voz e de tela para gravar vídeos explicativos sobre as redações, simultaneamente à leitura. Foi um processo longo e cansativo, mas acreditamos que o aluno precisa ter sua tarefa de escrita valorizada e esta foi nossa forma de externar isso. Disponibilizamos os links das gravações das correções na mesma plataforma em que os alunos postaram as redações, tentando, com isso, não sobrepor nosso texto interventivo ao do aluno. Na verdade, isso nem seria possível, porque nosso texto interventivo se materializava na modalidade oral.

Estamos de acordo com Ruiz (2010) no sentido de que "a maioria das correções textuais interativas que incentivam o trabalho de reescrita, reforçando positivamente a revisão realizada, revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos" (RUIZ, 2010, p. 49). Não apenas concordamos com esta afirmativa, mas defendemos que o componente afetivo pode interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

A escrita de um 'bilhete' de correção, em uma proposta de correção textual-interativa alinha-se à concepção bakhtiniana e se constitui, segundo Ruiz (2010, p. 49), "como uma resposta para além da réplica (Bakhtin, 1997) da própria revisão, pois, coloca a descoberto justamente a relação de interação entre os interlocutores". Nesse sentido, essa proposta de correção discursiva revela-se altamente dialógica, porque marca o diálogo, bastante produtivo, entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho como objeto de discurso.

Assumimos a postura de compreender que a capacidade textual não é inata, nem naturalmente desenvolvida, mas precisa ser ensinada e, consequentemente, aprendida. É preciso que os professores de língua materna se conscientizem de que é necessário entender que leitura e escrita são processos que precisam ser ensinados. É indispensável, portanto, ensinar a leitura, a escrita, a releitura, a revisão e a reescritura ao aluno. Nas palavras de Sautchuk (2003, p. 16):

> A ausência de uma melhor análise a respeito dessas competências, principalmente em relação ao texto escrito, leva-nos a crer, de maneira até mesmo ingênua, que o usuário da língua tem essas capacidades de maneira inata e que, dessa forma, estaria automaticamente apto para decidir entre o bom e o mau texto e, principalmente, que saberia, também automaticamente, escrever bons textos ou, pelo menos, reconhecer quando o seu próprio estivesse mal escrito.

Considerações Finais

Neste texto, procuramos explicitar nosso posicionamento quanto ao processo de proposição de escrita de textos como instrumento avaliativo. Entendemos que há uma propriedade dialógica no ato de escrever e que o texto, segundo Sautchuk (2003), é resultado de uma réplica produtiva, em que a informação transmitida progride, transforma-se; o leitor interno produz a réplica para si mesmo, enquanto escritor-ativo.

Nessa perspectiva, ocorre uma relação reversível em que o indivíduo-escritor se torna, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e leitor interno do próprio texto. Estamos de acordo com a autora de que, nesse processo, o aluno adquire progressivamente autonomia para avaliar seu texto e reescrevê-lo com eficiência.

Além disso, a competência linguística para a produção escrita pressupõe um conhecimento necessariamente adquirido de maneira formal, metódica; e a escola, na figura do professor de língua materna, é a instituição com essa responsabilidade.

A segunda parte do título deste artigo traz a pergunta ‘professora, quantas linhas?’, porque, dentre as muitas dúvidas que o trabalho de escrita de texto pode suscitar no aluno da escola básica, a exigência do número mínimo de linhas - limitante de seu esforço criativo - é uma das que se apresenta mais premente em nossas histórias de ensino de produção de textos escritos.

Ao propor a atividade que buscamos explicitar neste artigo, procuramos nos distanciar de elementos capazes de restringir a liberdade que acreditamos ser importante para a elaboração de um texto de significações tão afetivas, que é uma autoavaliação, no formato de uma espécie de diário. As narrativas pessoais que foram divididas conosco – o que nos honra sobremaneira - extrapolaram o cumprimento do objetivo principal; esperamos que esta narrativa contribua com o trabalho de outras e outros docentes que, diariamente, aceitam o desafio de desenvolver a habilidade escrita com (e de) seus estudantes da educação básica.

Esta atividade demonstrou que os caminhos pedagógicos podem (e devem) ser redefinidos, se necessário, e a tarefa ganhou novos contornos: a autoavaliação tornou-se também avaliação das aulas, das professoras, de sua metodologia, o que felizmente as deslocou para o lugar de aprendentes e de (re)definidoras de seu próprio fazer cotidiano num contínuo processo de formação docente.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNCIO, F. Ensinar a produção escrita. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. In: São Paulo: Contexto, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. Como (não) corrigir redações na escola. In: **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. In: São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, E. Midias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço. In: SANTOS, Edméa (org.). **Mídias e Tecnologia na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SAUTCHUK, Inês. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. Martins fontes, São Paulo, 2003.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LM

Fábio SIMAS (FME-Niterói)

Introdução

O mercado editorial utiliza-se da modernidade tecnológica para produzir belos e atraentes volumes. Os livros didáticos não ficaram à margem desse processo e tornaram-se demasiadamente coloridos e suntuosos. Não obstante, a injeção de recursos feita pelo governo federal por meio de diversos programas de compra e distribuição dos livros didáticos (PNLD e PNLEM) fez com que as editoras estabelecessem um forte e lucrativo mercado para os livros para a sala de aula.

Todavia, verificam-se diversos problemas não só na elaboração do material didático pelas editoras e seus autores, mas também no que tange aos supracitados programas governamentais ao longo de diversos governos. Se tomarmos como base a grande maioria das obras didáticas produzidas no Brasil nas duas últimas décadas, concluir-se-á que não há uma obra sequer que invista no ensino de Língua Portuguesa de maneira ao menos coerente no que concerne aos objetivos e conteúdos mínimos para que o estudante seja intérprete e produtor competente de textos (orais ou escritos).

Por outro lado, o próprio governo, por meio dos PCN e PCNEM (o primeiro refere-se ao ensino fundamental e o segundo ao médio) não deixa claro qual o objetivo da disciplina Língua Portuguesa nos currículos dos ensinos fundamental e médio. O ensino de linguagem e metalinguagem confunde-se a todo o momento além do mau uso da teoria dos gêneros textuais. Governo e autores parecem não se entender no que se refere ao uso de diferentes tipos textuais. A análise durante o presente trabalho procurará abordar o assunto com maior amplitude.

O que Dizem os Linguistas?

Conforme Bittencourt (2002), os professores de Língua Portuguesa encontram-se inseguros acerca do que devem ensinar aos seus alunos. Os motivos são diversos, mas perpassam, principalmente, a questão do número de teorias linguísticas, cujos variados recortes do mesmo objeto - linguagem verbal - levam a diferentes proposições. A professora propõe alguns prováveis questionamentos dos docentes de nossa língua, tais como (Op. Cit., p.1):

. Que devo ensinar, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que o aluno já conhece a língua, ao chegar à escola?
. Como tornar o aluno um efetivo produtor/intérprete de textos?
. Devo ensinar gramática?
. Caso a resposta à pergunta anterior seja negativa, o que devo, então, ensinar?
e) Caso a resposta seja positiva, como devo ensinar gramática?

Valendo-se dos ensinamentos do linguista romeno Eugenio Coseriu, a autora analisa a linguagem por meio de três dimensões: universal, histórica e individual. Isso se justifica pelo fato de a linguagem ser uma atividade humana universal que se realiza individualmente por regras historicamente marcadas – as línguas. A um tipo de plano, de conteúdo e de juízo correspondem cada um dos três saberes, conforme quadro a seguir (Op. Cit., p. 2):

PLANO	UNIVERSAL	HISTÓRICO	INDIVIDUAL
SABER	ELOCUCIONAL	IDIOMÁTICO	EXPRESSIVO
CONTEÚDO	DESIGNADO	SIGNIFICADO	SENTIDO
JUÍZO	CONGRUENTE/INCONGRUENTE	CORRETO/INCORRETO	ADEQUADO/INADEQUADO

Todo falante possui um saber das "coisas em geral", que corresponde ao saber elocucional. Coseriu (2004) também se refere a esse saber como o "saber falar". O autor parece apontar para a habilidade físico-cognitiva do falante. A linguagem é considerada como atividade, e o saber elocucional visto como o falar em geral, mas não historicamente determinado. O saber idiomático, por sua vez, diz respeito ao conhecimento das regras de determinada língua pelo falante, é o "saber falar em uma língua". Pelo fato de a língua ser um objeto histórico, diz-se que o saber idiomático integra o plano histórico. Por último, o saber expressivo concerne ao estilo e à situação de fala, por isso no plano individual. Cada situação em que se encontra o falante possui suas necessidades no plano linguístico – adequado ou inadequado.

Ainda segundo Bittencourt (op.cit., p.2):

> [...] na atividade concreta de fala, esses conteúdos bem como os saberes que permitem sua manifestação ocorrem sempre juntos, cabendo ao estudioso identificá-los e examiná-los, a fim justamente de que possa perceber suas peculiaridades e, desta forma, intervir com segurança no que de fato constitui as dificuldades dos alunos. (BITTENCOURT 2002, p. 2)

Por isso, torna-se mister reconhecer em quais saberes residem as dificuldades dos alunos para que haja coerente e eficaz intervenção por parte do docente. Enquanto falante, o aluno é capaz de produzir discursos sobre fatos da realidade numa determinada língua em diversas situações. Logo, os três saberes em questão são ativados/manifestados. Se o saber elocucional de um falante é pouco estimulado, por exemplo, a produção de textos lhe será limitada, pois, potencialmente, ele só poderá interagir com seu interlocutor se ambos partilharem desse saber. Do contrário, é improdutivo alimentar *somente* o saber idiomático de nossos alunos. Os três devem ser trabalhados em conjunto a fim de que o estudante torne-se competente na interpretação e na produção de textos. O ensino de gramática, pura e simplesmente, como é feito na grande maioria de nossas escolas, parece desprovido de fundamentos se não o for em conjunto com o aumento do conhecimento de mundo dos alunos (saber elocucional) e com a adequação de seus textos às situações em que são produzidos (saber expressivo).

Para que o aluno esteja apto a romper a barreira dos atos comunicativos rotineiros e simples, faz-se necessário levá-los a ampliar principalmente seu saber linguístico. Só após ter o conhecimento de mundo razoável para ultrapassar essa barreira, o estudante estará habilitado à metalinguagem. Acredita-se que o ensino de metalinguagem para aquele que não possui o conhecimento das coisas (saber elocucional) é, além de enfadonho, inútil. Daí o insucesso de alunos e professores na disciplina de Língua Portuguesa.

> Não se deve perder de vista, todavia, que o saber metalingüístico não pode, como tem sido feito na maior parte das nossas escolas – e nós mesmos podemos dar o nosso testemunho de alunos que fomos – ser utilizado como se tivesse um fim em si mesmo, desvinculado inteiramente do saber lingüístico para o qual deve orientar-se. Tal distanciamento costuma ocasionar uma verdadeira distorção no ensino do idioma pátrio, gerando toda sorte de confusões, além de determinar a manutenção de um ensino equivocado e estéril. (BITTENCOURT, 2002, p.5)

Além disso, é preciso reconhecer que a teoria linguística tem atentado para um terceiro saber, o epilinguístico. Esse, consiste no embrião do metalinguístico, é quando o falante reflete sobre a linguagem fora de um corpo doutrinário. A opinião devido ao saber linguístico do falante. Trata-se de um conceito intermediário. O saber metalinguístico está para o linguista assim como o linguístico está para o falante, todavia esse pode fazer, e faz, reflexões a respeito de sua língua – saber epilinguístico. Entretanto, o papel do linguista é refletir sobre a língua utilizada pelo falante para o falante, não podendo haver conflito entre ambos.

Destarte, o problema do ensino não reside simplesmente em métodos ou abordagens, mas no "quê" ensinar e com que finalidade. Em outras palavras, deve-se se preocupar com o objeto e o objetivo, tornando-se os métodos secundários.

Barros e Bittencourt (2004) apresentam as propriedades universais da linguagem também segundo o teórico da linguagem Eugenio Coseriu, são elas: criatividade, semanticidade, alteridade, materialidade e historicidade. De acordo com os autores, essas são essenciais a todos os atos de fala.

O ser humano é criativo, pois possui infinita capacidade de fazer coisas novas cujo produto é o texto. A criatividade humana é traço distintivo de sua espécie. O homem transforma a realidade ao redor e a si mesmo por meio da criatividade, que é também a fonte comum das atividades culturais. (BARROS; BITTENCOURT, 2004, p. 37).

Além do mais, só cria quem é livre. Por sua vez, a liberdade de criação faz da linguagem humana algo infindável. Sempre se cria, se faz, se produz linguisticamente. Outra consequência do poder criador humano é a reflexão e a contestação do que é criado por si e por outros para que haja outras criações manifestadas nos discursos – a capacidade de provocar algo no outro. O EU cria para que o TU recrie os objetos da realidade. "E é isto que legitima a afirmação de que a todo ser humano é dado o privilégio de habitar um mundo continuamente reinventado pelo poder [...] da palavra." (op. cit., p. 38).

A semanticidade e a alteridade manifestam-se na relação entre o Eu e o universo, e entre o Eu e o outro, respectivamente. A primeira alude ao significado das coisas do mundo real e imaginário, e a segunda, ao fato de que o falar não é um ato solitário. Com os significados, pode-se organizar o pensamento dominando amplamente a linguagem e interpretar o real. A alteridade reporta ao fato de que todo ato de fala pressupõe a existência de um sujeito produtor (EU) e um outro receptor (TU) falando sobre algo da realidade concreta (ELE). Em outras palavras, o EU desencadeia a comunicação e monitora o TU que, por sua vez, interpreta o que diz o EU – a dimensão intersubjetiva da linguagem (BARROS; BITTENCOURT, 2004, p. 43). Assim, os autores salientam que se deve cultivar a alteridade em sala de aula com a finalidade de formar o aluno um cidadão pleno. Outrossim, "a alteridade revela a necessidade óbvia de se estimular em sala de aula o processo dialógico como expressão do dialético [...] a síntese transformadora de tudo o que sabe o falante e de tudo o que pensa o ouvinte." (op.cit., pp.43 e 44).

A materialidade tange ao plano físico-biológico da linguagem, i.e. as operações físicas, motoras e psicológicas realizadas no ato de fala. Haverá deficiência no aprendizado se o aluno/falante tiver algum tipo de problema fisiológico, descompensações neurológicas etc. Por outro lado, há o viés semiótico da linguagem, cuja base material provém dos supracitados aspectos físico-biológicos.

Não obstante, a materialidade é condição para a semanticidade e para a alteridade. Só é possível comunicar sentidos a partir de sons ou letras (parte material). Ainda assim, a mensagem, e/ou o modo como essa será manifestada, dependerá diretamente da sua situação de produção e de que meios físicos foram escolhidos para se dizer o que se pretende. Constitui-se então, canal, contexto midiático ou contexto de contato. Ainda

segundo os mesmos autores, "O meio físico escolhido inevitavelmente condiciona o modo de fazer verbal e pode determinar o sucesso ou o fracasso da comunicação." (BARROS; BITTENCOURT, 2004, p.46).

Se se reaplicar os três planos da atividade verbal propostos por Coseriu, verificar-se-á que no plano histórico encontram-se as línguas. Considerando que a linguagem é uma atividade universal manifestada individualmente, de acordo com técnicas verbais historicamente marcadas, será possível observar a propriedade denominada historicidade. Toda língua é um objeto histórico de uma comunidade. Todavia, essa pode gerar outras línguas, pois a historicidade pressupõe a criatividade e a tradição. Além disso, toda língua é passível de mudanças que podem ser tão profundas e significativas a ponto de formarem-se outras. Citam-se as línguas modernas provenientes do latim. Por conseguinte, constitui-se como objeto a ser entregue ou ensinado a outrem – tradição. "Sem tradição, a língua perde a sua condição primária de sobrevivência e deixa de ser falada. Sem criatividade, a língua se petrifica e morre, porque deixa de atender a novas ou a renovadas necessidades de significação e comunicação." (op.cit., p. 50).

As teorias acerca da oralidade e da escrita são, via de regra, conflitantes. Em artigo sobre o referido tema, Bittencourt deixa claro que tanto a oralidade quanto a escrita possuem diferentes características. Apesar do surgimento da escrita ter revolucionado as sociedades, não a torna superior ou inferior à oralidade. A professora sustenta ainda que povos ágrafos não são incapazes de pensar, ou inferiores a outros que são letrados. Por outro lado, "[...] é irrefutável [...] o mundo em que vivemos não seria o que é, em todos os sentidos – econômico, político, social e até, quiçá, biológico – se a escrita não houvesse sido inventada." (BITTENCOURT, 2006, p. 90). É função do linguista observar e fazer tal constatação.

Apesar do surgimento da escrita datar de cinco milênios, a leitura só começou a ser acessada e acessível em maior escala, a partir do advento da imprensa no século XV. A formação de um público leitor era impúbere. Como se aprende nos livros de história, a literatura era particularmente oral, os povos guardavam suas tradições por meio do canto e da poesia. Leitores consumidores de livros e jornais só ganharam força com o surgimento da burguesia que financiava a publicação literária e com o advento da Revolução Industrial (op. cit., p. 95).

Todavia, a popularização da televisão colaborou para o empobrecimento da leitura e, sobretudo, para a supressão do diálogo. A linguagem verbal é uma atividade que se justifica e se manifesta mediante a presença de alguém com o outro, falando a respeito de algo da realidade. Logo, devido à insistência do falante com a televisão, o diálogo não se manifesta plenamente (op. cit., p. 101). Aliás:

> O conhecimento por imagem – e no vídeo esta se sobrepõe à palavra – é sempre empobrecedor em relação ao signo lingüístico, pois, enquanto este é um sinal genérico, permitindo abarcar toda a realidade sem por ela deixar-se encarcerar, a imagem está sempre e irreversivelmente ligada à coisa que lhe deu origem, restringindo, assim, o conhecimento ao concreto. (op. cit., p. 102)

Assim, é possível concluir que a pessoa frequentemente exposta à televisão apreenderá o mundo pela imagem, i.e., de maneira simplória atribuindo ao signo a imagem. As consequências dessa exposição são as dificuldades em ler e escrever - quadro não raro nas escolas brasileiras – "entre outras razões, porque a atividade oral, no que concerne a esse tipo específico de mídia, é exercida de modo imperfeito e muito pouco satisfatório." (BITTENCOURT, 2006, p. 102).

A televisão foi deveras responsável pelo afastamento dos falantes. Em outras palavras, não há as trocas, as influências que os discursos deixam no outro. Mais uma vez, considerando-se a linguagem verbal como atividade, essa é, no mínimo, deficiente

no que diz respeito ao tipo de mídia em questão. Ler, escrever, interpretar, requerem alto esforço cognitivo. Naturalmente, a leitura de textos mais complexos, como os literários, será frustrante para esse tipo de leitor.

Por outro lado, deve-se à internet o "reencontro" do EU solitário televisivo com o TU. A célebre professora (op.cit., p. 103) destaca de maneira positiva o surgimento de determinadas tecnologias provenientes da internet, tais como *e-mail, msn,* salas de bate-papo etc. Acrescentamos a essas mídias os apps de trocas de mensagens atuais, como o WhatsApp, Telegram entre outros.

Salientam-se os benefícios que a escrita trouxe às sociedades letradas devido ao seu poder de "materializar e afixar aquilo que é fluido, evanescente e efêmero por natureza, [que] permitiu ao homem a aquisição e o armazenamento de uma quantidade imensa de conhecimento e um aumento de complexidade em todos os campos do saber." (op. cit., p. 94).

Em artigo para a Revista Confluência , o professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa questiona o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, bem como a formação dos docentes. Em seu texto, valoriza a disciplina por sua importância na formação intelectual e social dos estudantes "[...] já que não se ignora que a língua, enquanto forma de conhecer e enquanto modo de comunicar, é o instrumento essencial para o desenvolvimento de todo o cidadão, como ser cognoscente e como ser social." (UCHÔA, 2000, p. 62). Não só na disciplina de língua materna, mas em todos os atos comunicativos.

O professor observa ainda que, além de uma formação linguística adequada, é preciso notabilizar questões extralinguísticas a fim de perceber as razões pelas quais o ensino de língua materna não vai bem no Brasil. A corrupção política e, consequentemente moral, é notória no país, e os reflexos são vistos na educação: baixos salários, professores mal preparados, docentes e discentes não só desmotivados, mas também despreparados etc. Diz o mestre: "Não vai mal o ensino do Português. Vai mal antes a escola, o ensino em geral, a sociedade, o Estado brasileiro." (op.cit., p. 63)

Por conseguinte, chega-se ao papel das universidades na formação dos chamados "professores de Português". Os cursos de Letras tornam-se espaços limitados para as discussões sobre o assunto do ensino de língua materna e, por outro lado, não têm por objetivo formar linguistas, mas conscientizar o futuro professor do seu papel e de sua prática. Salienta o autor:

> Não é sem razão, pois, que, uma vez formados, tantos professores têm retornado à universidade, em busca de atualização, ressentindo-se, confessadamente, de lhes faltarem fundamentos teóricos pertinentes às suas preocupações com o ensino e também condições metodológicas de mediar entre tais fundamentos e sua prática pedagógica. (UCHÔA, 2000, 65)

Uma das diversas consequências da má formação que caminha para a insegurança do profissional de sala de aula é o uso "indiscriminado" do livro didático. Esse, torna-se o orientador de suas aulas. Diversas pesquisas sobre o livro didático apontam para o fato de que os atuais livros didáticos apreciam uma modernização no que diz respeito aos aspectos visuais – cores, figuras, charges etc., em detrimento de um ensino comprometido com os objetivos que deveriam ser básicos da disciplina de Língua Portuguesa: tornar o aluno apto a ler, interpretar e produzir textos em diversas situações. O livro didático torna-se o apoio do inseguro profissional que se encontra muitas vezes em dúvida sobre o quê, e como ensinar.

Endossado por Eugenio Coseriu e sua tríplice dimensão da linguagem, além de seus estudos sobre competência lingüística, Uchôa (op.cit) salienta o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, o problema da correção linguística, e a deficiência nos três saberes coserianos - a saber, elocucional, idiomático e expressivo. "Considerando, então, o falar,

ou competência linguística, nestes três níveis, fica mais consistentemente delimitado o objeto do ensino de língua materna [...]" (op.cit., 69).

Assim, o objetivo do ensino de língua deve ser o de "levar o aluno a alcançar a suficiência, a maior conformidade possível com as normas concernentes a cada um dos três níveis do falar." (op.cit., 69). Os professores devem levar seus alunos à reflexão sobre a língua (saber idiomático), à ordenação das idéias (saber elocucional) nas diversas situações de fala (saber expressivo), quase que simultaneamente.

Outrossim, o problema da correção linguística, ainda segundo Uchôa (op.cit), é atribuído ao desconhecimento dos três níveis do saber linguístico. Os materiais didáticos, em sua maioria, tratam a correção como a obediência estrita à norma padrão. As noções de congruência, correção e adequação são desconhecidas.

> [...] a correção idiomática fica sendo o único tipo de juízo do falar que se leva em conta, identificada então com o português padrão numa orientação duplamente perturbadora para o ensino, pois não só se confunde correção, que é um juízo, com português padrão, que é um uso da língua, ideal lingüístico da comunidade, mas também se considera o português padrão como única pauta de correção do falar a língua. (UCHÔA, 2000, p. 69)

Tem-se por norma padrão aquela que goza de prestígio em meio aos falantes de determinada língua. Coseriu sustenta língua exemplar ou língua padrão como aquela superior e, por sua vez, responsável pela unidade linguística entre os falantes de modalidades diversas de uma língua histórica – dialetos, línguas regionais, estilo etc. Essa língua exemplar faz-se presente em atividades socioculturais variadas. Destarte, o romeno apresenta "o registro mais elevado" da língua padrão (ou exemplar), a língua literária – que tem na gramática normativa sua manifestação explícita.

Ainda conforme Coseriu (1993, p.30), a Literatura como disciplina escolar, portadora dessa língua exemplar, deve servir como fonte para o saber linguístico. O autor critica o ensino de língua destituído da literatura, pois o texto literário é o saber linguístico privilegiado para justificar o metalinguístico (a gramática). Justifica-se:

> [...] porque língua e literatura constituem uma forma conjunta, na realidade uma forma unitária de cultura com dois pólos diferentes, ou seja, não se trata de língua e de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical em sentido restrito, e, sim, de um saber lingüístico ou daquilo que, segundo fórmulas recentes da linguística não limitada à competência idiomática, ao conhecer um sistema linguístico, mas competência linguística, que engloba todas as formas do saber linguístico. E a literatura, neste sentido, representa a plenitude funcional da linguagem [...] (op.cit, p. 30)

Se o professor de língua deve preocupar-se em tornar o aluno linguisticamente competente, o ensino das duas disciplinas concomitantemente se justifica pois o texto literário constitui a linguagem em seu alto grau. Ainda conforme Coseriu (op. cit), o texto literário é responsável por construir sentidos além da designação e do significado – o segundo indagar. Por conseguinte, aquele que for capaz de ler e depreender sentido desse tipo de texto, poderá facilmente fazê-lo em outras modalidades textuais.

Por sua vez, a questão da norma gramatical, bem abordada por Cavaliere (2004/2005), está ligada ao fato dos usos de que se utilizam os falantes de uma determinada língua, neste caso, o português. Por conseguinte, preocupação dos profissionais do ensino de língua materna – professores de português. O autor ainda constata que ter competência linguística (entendida aqui como saber elocucional e idiomático de Coseriu) não significa ter competência discursiva (entendida como saber expressivo de Coseriu), ou seja, precisa-se tornar o aluno capaz de "discernir sobre a adequação dos usos linguísticos nas distintas situações em que se constroem os atos de fala." (CAVALIERE, 2004-2005, p. 165)

Certamente, o professor de português detém parcela de culpa nesse processo de uso/aprendizagem da língua materna. Professor Celso Cunha, na década de 60 do século passado já apontava:

> [...] pela concorrência de um radicalismo contrário, a atitude niilista, que não admite normas nem quaisquer interferências no falar do educando, mesmo aqueles que viriam enriquecê-lo com propiciar-lhe um maior número de opções. A única regra passa a ser a livre criação individual, caminho supostamente aberto para uma eficácia ideal de comunicação e expressão. [...] o resultado deste ensino está aí à nossa vista: pobreza na quantidade, relaxamento na qualidade. [...] Os professores de português [...] têm sido em geral, por vias opostas, os maiores responsáveis por este estado de coisas, por esta redução do idioma à indigência paralítica. (CUNHA, 1975, p. 22)

Cavaliere (op.cit) vai além. O autor não só releva o papel desempenhado (ou que precisa ser) do docente de língua portuguesa, como também amplia o processo para além da sala de aula. "é um processo pedagógico que transcende os muros da escola, está na matriz social, nos costumes, num conceito ético das relações que se multiplicam no dia-a-dia da vida em sociedade." (op. cit., p. 165). Verdadeiramente, o professor de português bem preparado e engajado em sua prática de formador de usuários competentes do idioma nacional em todas as suas realizações deve procurar meios para informar o aluno sobre os diversos registros a depender das situações de fala. Todavia, mesmo bem preparado e ciente de suas funções, o trabalho do professor é quase inútil sem a ajuda das famílias e da sociedade em geral. Prof. Cavaliere aponta ainda que houve mudanças no perfil do professor de língua materna no Brasil: "antes, julgavam-no responsável pelo aprimoramento da competência linguística; hoje, julgamo-lo responsável pelo aprimoramento da competência discursiva." (op.cit., p. 165).

O mesmo autor ressalta as modalidades oral e escrita da língua. Perpassando questões de cunho político, como a opressão vivida pela sociedade brasileira em tempos de ditadura militar, o ilustre professor discute a norma gramatical. A gramática normativa, desde então, tornou-se instrumento de repressão, "um atentado à liberdade de expressão, não raro qualificado como uma institucionalização do preconceito lingüístico na escola." (op.cit, p. 165). Assim, Cavaliere direciona-nos ao nivelamento que ocorreu, equivocadamente, do discurso escrito com o oral - "é proibido proibir" – mesmo sabendo que ambos os discursos possuem regras e características próprias. Não se deve assumir o que se fala, a língua oral, como parâmetro para o que se escreve. Daí a confusão de termos da linguística em suas diversas vertentes. Percebe-se que *norma culta* é o mesmo que *norma gramatical*, ou seja, o gramaticalmente correto. E *norma padrão*? *Norma culta urbana oral, norma culta urbana escrita* etc.? "Admitir que a norma oral deva servir de parâmetro para uma norma escrita é indagar uma diferença de comportamento que não está propriamente nem no discurso nem na língua, mas no próprio homem social." (CAVALIERE, 2004-2005, p. 166)

Ademais, outro aspecto relevante é o tratamento dado pela gramática normativa à língua escrita. Cavaliere elucida que nada tem a ver a gramática normativa com a norma oral mas sim com a norma escrita, argumentando que mesmo um falante que possui nível superior pode, dependendo da situação de fala, produzir equívocos do ponto de vista gramatical. Além do mais, diz o professor:

> A questão repousa em fato que não é propriamente lingüístico, porém social: o grupo também avalia o indivíduo pelo seu discurso, não em dimensão monocórdia, de tal sorte que ele sempre se ajuste a um padrão predeterminado de comportamento lingüístico, mas na exata adequação do texto à situação de fala, ou *ato de fala*, como se costuma dizer atualmente. Os que não têm essa habilidade para ajustar o discurso às necessidades situacionais que o trato social exige sofrem desprestígio e, por vezes, repulsa. A norma gramatical,

> assim, inscreve-se no amplo inventário dos instrumentos de controle social. (Op. cit., p. 167)

Outrossim, existem duas modalidades bem distintas de uma mesma língua: a fala e a escrita. Todavia, existem pontos "colidentes [...] a ponto de uma tornar-se intolerável quando invade o espaço da outra." (op.cit, p. 167). Há estruturas que utilizadas somente quando se fala, e outras, somente quando se escreve. Mesmo assim, são modalidades de uma mesma língua, e não duas línguas diferentes.

Em relação ao ensino, os professores precisam agir de maneira que a língua cumpra "seu duplo papel de contribuir para a competência e desempenho do aluno na are do texto, e também enriqueça sua cognição do mundo em que vive." (op.cit, p. 169). O docente de língua portuguesa não deve rejeitar o ensino da gramática, mas como já visto neste trabalho, saber a hora certa de encaixá-lo em seu programa em devido e honroso lugar.

Análise

A análise do livro didático seguiu roteiro fornecido pela Profa. Terezinha Bittencourt durante o já referido curso *O livro didático e o ensino de Língua Portuguesa*, integrante do curso de Mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense.

A obra didática é de único volume, destinada às três séries do ensino médio. Apesar disso, a editora também disponibiliza três edições separadas para cada uma das séries do antigo segundo grau, não se sabe se por razões de mercado ou por exigência de órgãos superiores. A pesquisa mostra-se favorável ao primeiro argumento. O livro disponibiliza os conteúdos de gramática, literatura e redação no mesmo volume.

Devido à grande fama adquirida pela Análise do discurso – principalmente de linha francesa –, pela Linguística Textual e pelas teorias de gênero textual de Bakhtin, o referido livro, por utilizar-se (ou ao menos por "tentar") dessas teorias, pôs-se em evidência entre os professores de português. Assim, várias escolas nas cidades de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro a adotaram, não só no ensino médio mas também no fundamental.

Segundo informação contida na contracapa da obra, o autor William Cereja é professor graduado em Português e linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em teoria literária também pela Universidade de São Paulo, e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP. Atua como professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital (não há citação de nomes de escolas). Já Thereza Cochar é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP, e Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. É professora da rede pública de ensino na cidade onde se formou. O autor possui currículo *Lattes*, o que não acontece com a referida autora. Em seu *lattes*, há registro de várias publicações e participações em seminários e congressos, principalmente a defender os princípios de Bakhtin sobre as teorias dos gêneros textuais.

O livro foi analisado e incluído no catálogo do Ministério da Educação para a possível adoção pelas escolas públicas em todo o país. Todavia, a análise feita pelo órgão competente do governo federal foi com base na edição anterior. Mesmo assim, poucas foram as mudanças realizadas de uma edição para a outra. Basicamente foram trocados os exercícios e acrescentadas novas (e muitas!) imagens e alguns textos, mas sempre mantendo a linha das edições anteriores. Em outras palavras, não ocorreram alterações do ponto de vista metodológico e/ou teórico.

A avaliação do MEC parece positiva. De acordo com a síntese avaliativa contida na própria análise, o livro possui "perspectiva renovada pelas teorias do texto e do

discurso.” Essa visão corrobora com o que se apresentou anteriormente, o livro parece ter obtido sucesso por sustentar teorias que estão no centro de diversas discussões e análises no meio acadêmico. No manual do professor, ao final do livro, os autores deixam transparecer que seguem as teorias da análise do discurso, da linguística textual e da semântica. Bakhtin é o autor mais citado.

A obra em análise contém a seguinte capa:

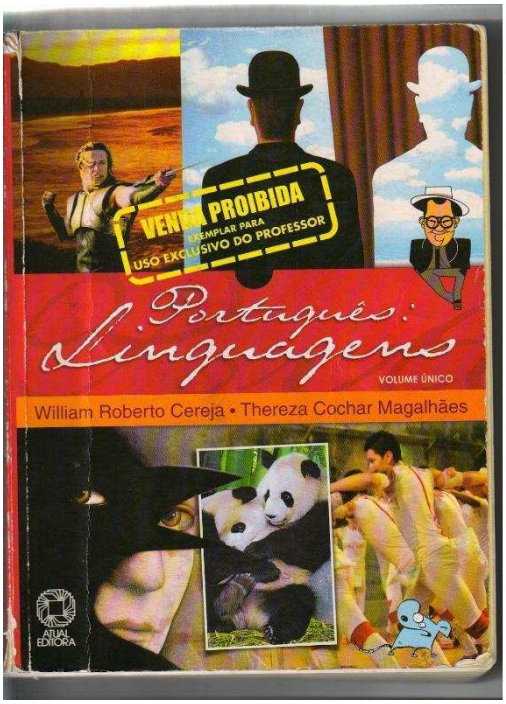
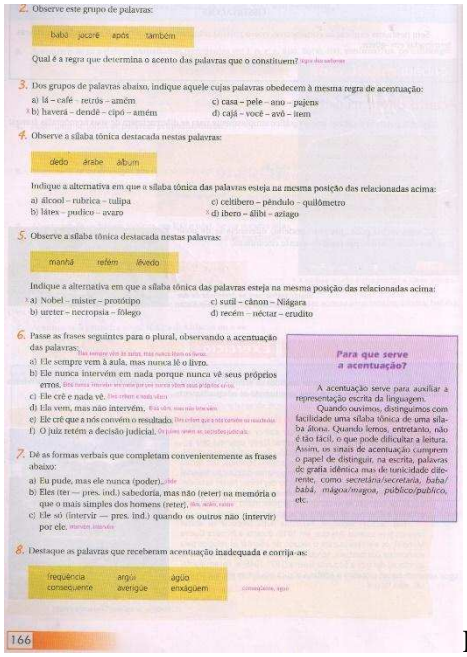


Fig. 1

Nota-se a quantidade de imagens em um só plano. A capa já é um anúncio daquilo que virá dentro do volume: muitas imagens e cores misturadas às informações por escrito. Há muitos “boxes” coloridos com informações – até relevantes - a respeito de escolas literárias ou regras gramaticais. Por exemplo:


2. Observe este grupo de palavras:

babá jacaré após também

Qual é a regra que determina o acento das palavras que o constituem?

3. Dos grupos de palavras abaixo, indique aquele cujas palavras obedecem à mesma regra de acentuação:
a) lá – café – retrós – amém
b) haverá – dendê – cipó – amém
c) casa – pele – ano – pajens
d) cajá – você – avó – item

4. Observe a sílaba tônica destacada nestas palavras:

dedo árabe álbum

Indique a alternativa em que a sílaba tônica das palavras esteja na mesma posição das relacionadas acima:
a) álcool – rubrica – tulipa
b) látex – pudico – avaro
c) celtíbero – pêndulo – quilômetro
d) ibero – álibi – azulejo

5. Observe a sílaba tônica destacada nestas palavras:

manhã refém lêvedo

Indique a alternativa em que a sílaba tônica das palavras esteja na mesma posição das relacionadas acima:
a) Nobel – míster – protótipo
b) ureter – necrópsia – filegão
c) sutil – cânon – Nágara
d) recém – néctar – erudito

6. Passe as frases seguintes para o plural, observando a acentuação das palavras:
a) Ele sempre vem à aula, mas nunca lê o livro.
b) Ele nunca intervém em nada porque nunca vê seus próprios erros.
c) Ele crê e nada vê.
d) Ela vem, mas não intervém.
e) Ele crê que a nós convém o resultado.
f) O juiz retém a decisão judicial.

Para que serve a acentuação?

A acentuação serve para auxiliar a representação escrita da linguagem.

Quando ouvimos, distinguimos com facilidade uma sílaba tônica de uma sílaba átona. Quando lemos, entretanto, não é tão fácil, o que pode dificultar a leitura. Assim, os sinais de acentuação cumprem o papel de distinguir, na escrita, palavras de grafia idêntica mas de tonicidade diferente, como *secretária/secretaria, baba/babá, mágoa/magoa, público/publico*, etc.

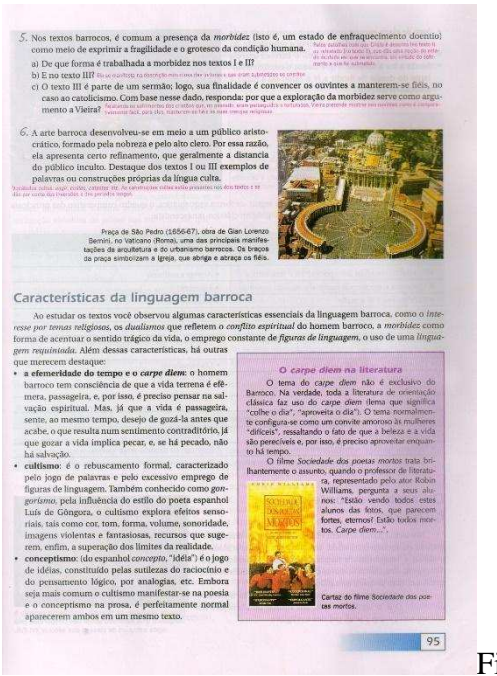
7. Dê as formas verbais que completam convenientemente as frases abaixo:
a) Eu pude, mas ele nunca (poder).
b) Eles (ter — pres. ind.) sabedoria, mas não (reter) na memória o que o mais simples dos homens (reter).
c) Ele só (intervir — pres. ind.) quando os outros não (intervir) por ele.

8. Destaque as palavras que receberam acentuação inadequada e corrija-as:

frequência argüi água
consequente averigue enxáguem

166

Fig. 2


5. Nos textos barrocos, é comum a presença da *morbidez* (isto é, um estado de enfraquecimento doentio) como meio de exprimir a fragilidade e o grotesco da condição humana.
a) De que forma é trabalhada a morbidez nos textos I e II?
b) E no texto III?
c) O texto III é parte de um sermão; logo, sua finalidade é convencer os ouvintes a manterem-se fiéis, no caso ao catolicismo. Com base nesse dado, responda: por que a exploração da morbidez serve como argumento a Vieira?

6. A arte barroca desenvolveu-se em meio a um público aristocrático, formado pela nobreza e pelo alto clero. Por essa razão, ela apresenta certo refinamento, que geralmente a distancia do público inculto. Destaque dos textos I ou III exemplos de palavras ou construções próprias da língua culta.

Praça de São Pedro (1656-67), obra de Gian Lorenzo Bernini, no Vaticano (Roma), uma das principais manifestações da arquitetura e do urbanismo barrocos. Os braços da praça simbolizam a Igreja, que abriga e abraça os fiéis.

Características da linguagem barroca

Ao estudar os textos você observou algumas características essenciais da linguagem barroca, como o *interesse por temas religiosos*, os *dualismos* que refletem o *conflito espiritual* do homem barroco, a *morbidez* como forma de acentuar o sentido trágico da vida, o emprego constante de *figuras de linguagem*, o uso de uma *linguagem rebuscada*. Além dessas características, há outras que merecem destaque:

- **a efemeridade do tempo e o *carpe diem***: o homem barroco tem consciência de que a vida terrena é efêmera, passageira, e, por isso, é preciso pensar na salvação espiritual. Mas, já que a vida é passageira, sente, ao mesmo tempo, desejo de gozá-la antes que acabe, o que resulta num sentimento contraditório, já que gozar a vida implica pecar, e, se há pecado, não há salvação.
- **culteranismo**: é o rebuscamento formal, caracterizado pelo jogo de palavras e pelo excessivo emprego de figuras de linguagem. Também conhecido como *gongorismo*, pela influência do estilo do poeta espanhol Luís de Góngora, o culteranismo explora efeitos sensoriais, tais como cor, tom, forma, volume, sonoridade, imagens violentas e fantasiosas, recursos que sugerem, enfim, a superação dos limites da realidade.
- **conceptismo**: (do espanhol *concepto*, "idéia") é o jogo de idéias, constituído pelas sutilezas do raciocínio e do pensamento lógico, por analogias, etc. Embora seja mais comum o culteranismo manifestar-se na poesia e o conceptismo na prosa, é perfeitamente normal aparecerem ambos em um mesmo texto.

O *carpe diem* na literatura

O tema do *carpe diem* não é exclusivo do Barroco. Na verdade, toda a literatura de orientação clássica faz uso do *carpe diem* (lema que significa "colhe o dia", "aproveita o dia"). O tema normalmente configura-se como um convite amoroso às mulheres "difíceis", ressaltando o fato de que a beleza e a vida são perecíveis e, por isso, é preciso aproveitar enquanto há tempo.

O filme *Sociedade dos poetas mortos* trata brilhantemente o assunto, quando o professor de literatura, representado pelo ator Robin Williams, pergunta a seus alunos: "Estão vendo todos estas alunos das fotos, que parecem fortes, eternos? Estão todos mortos. *Carpe diem*...".

Cartaz do filme *Sociedade dos poetas mortos*.

95

Fig.3

A figura 2 é parte de um exercício sobre regras de acentuação. Em meio ao exercício, há um boxe em cor roxa com um breve texto intitulado *Para que serve a acentuação?*. Já a figura 3 é parte do capítulo que trata da escola literária "Barroco". Há presença de imagem da Catedral de São Pedro, Roma, como exemplo do Barroco na arquitetura. Na parte inferior da página, existe um boxe da mesma cor que o anterior, informando sobre o *Carpe Diem* na literatura e a indicação de um filme sobre o assunto. É louvável o diálogo que os autores fazem da literatura com outras formas de linguagem, pois assim o saber elocucional dos alunos pode ser deveras ampliado. Todavia, apesar da relevância das informações apresentadas fora do corpo do texto principal de cada página, elas não se tornam mais importantes pelo destaque que recebem.

Quanto à bibliografia, os autores citam diversos autores que compartilham dos seus mesmos planos teóricos da linguística do texto e análise do discurso. Entretanto, a única gramática normativa citada é a do ilustre Prof. Evanildo Bechara. Não há citações de outros grandes nomes como Celso Cunha ou Rocha Lima – tradicionais gramáticos detentores de argumento de autoridade pela seriedade e qualidade de seus trabalhos.

Ainda conforme avaliação do MEC, não há abandono da gramática tradicional na explanação dos conteúdos relativos à sistematização da língua (metalinguagem). Parece-nos paradoxal tal constatação, já que os autores da obra didática, na parte em que se destina ao manual do professor, propõem uma abordagem chamada "gramática reflexiva" (p. 24 do MANUAL DO PROFESSOR). O ensino de gramática, segundo os autores, deve servir à produção de texto, ou seja, deve ser ferramenta para a produção textual, porém dizem que os conteúdos da gramática descritiva (e não normativa!) devem ser tratados de modo "diferente", i.e., "em vez do estudo de frases descontextualizadas, busca-se o texto e o discurso." (p. 24 do MANUAL DO PROFESSOR)

Tomemos mais uma vez o capítulo que trata da acentuação das palavras como fonte de exemplo. Vejamos:

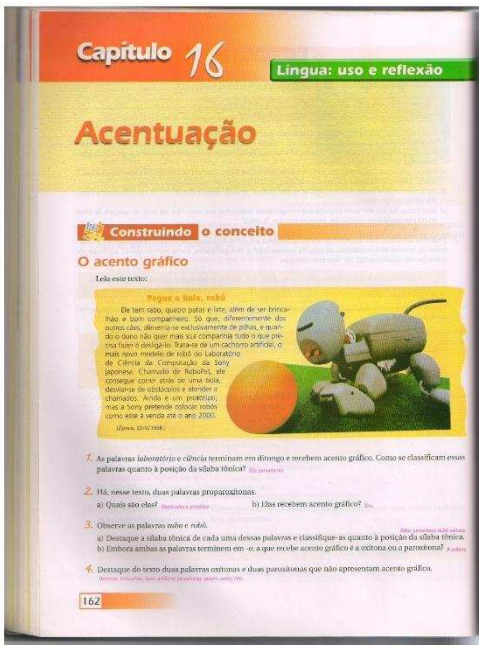


Fig 4

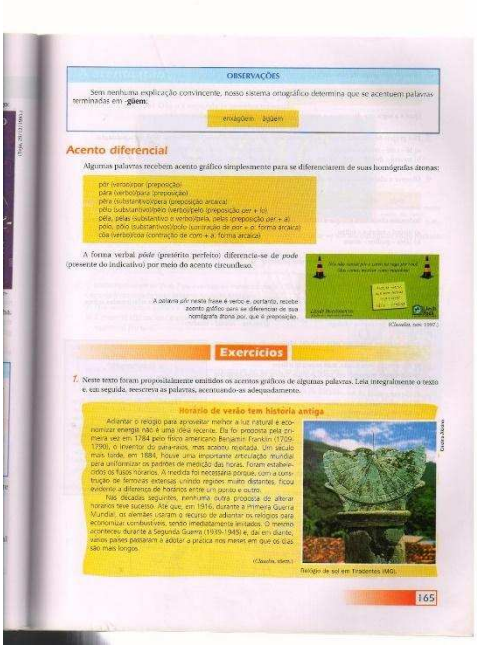


Fig 5

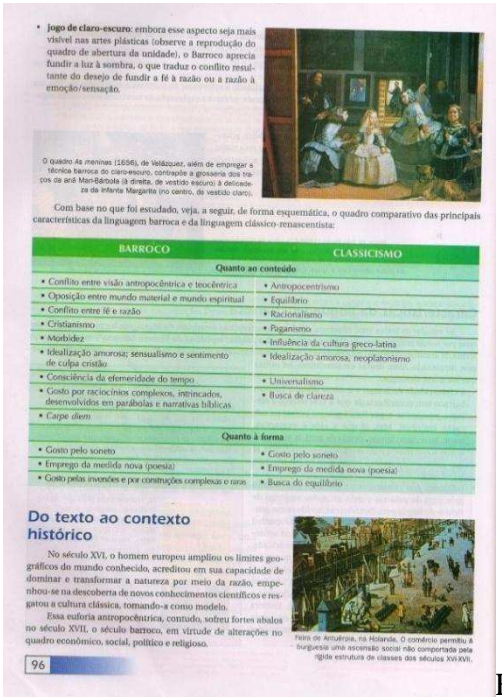
Os textos – para que o ensino de metalinguagem deve servir – são utilizados como mero pretexto para que se façam perguntas do tipo: "Quais são as duas palavras proparoxítonas do texto?" ou então, pedir para que os discentes acentuem as palavras do texto adequadamente. Não nos parece que as abordagens sejam "renovadas" ou

"inovadoras", mas o livro continua a tratar dos mesmos tradicionais assuntos da gramática normativa utilizando-se apenas de alguns textos que poderiam não estar ali e dos mesmos exercícios.

O mesmo manual do professor ressalta ainda o papel essencial da disciplina Língua Portuguesa na "educação formal do indivíduo, já que a linguagem permeia todas as outras disciplinas e toda a forma de aquisição do conhecimento" (p.3). Tal afirmação colabora com o fato de que a disciplina em questão serve de instrumento para todas as outras – química, matemática, história etc. Deve-se preparar o aluno para que seja "competente discursivamente" (p.3). É a ampliação do saber elocucional do aluno e, ao mesmo tempo, do saber idiomático. O estudante aprende história, geografia, matemática em língua portuguesa. Além do mais, essas outras disciplinas servem para ampliar o saber linguístico dos discentes. (cf. BITTENCOURT, 2002).

O ensino da literatura dá-se por meio da exposição tradicional sobre os estilos de época, mas a leitura do texto literário é bem explorada. Além disso, o livro é rico em textos e informações bem sustentadas, bem como em sugestões – incluindo bibliografia especializada – para o professor. A riqueza de textos refere-se à diversidade de gêneros textuais. Todavia, no que diz respeito aos textos literários, há diversidade de autores, apesar de alguns textos, principalmente narrativos, virem em trechos entrecortados. Mesmo assim, torna-se mister afirmar que a variedade de textos ajuda o estudante a ampliar seu saber elocucional.

Conforme o já referido manual do professor, o livro preocupa-se em estabelecer conexões entre as escolas literárias e os respectivos contextos históricos, além de conexões dos textos literários da época com textos atuais. Positivamente, a obra traz sugestões de sites, músicas, filmes e livros onde o aluno pode pesquisar outras linguagens tratando do mesmo assunto. Na seção em que se fala da literatura, há sugestões de obras para leitura extraclasse (clássicos) e elaborou-se um roteiro para análise dessas para o professor seguir, se quiser, ou adequá-lo à sua realidade. Não há citação de editora ou edição. Conforme se pode observar nas figuras a seguir, o estudo de literatura é feito de modo comparativo, tanto em relação a outras escolas literárias, como aos dias atuais ou outros momentos importantes da história.



• **jogo de claro-escuro**: embora esse aspecto seja mais visível nas artes plásticas (observe a reprodução do quadro de abertura da unidade), o Barroco aprecia fundir a luz à sombra, o que traduz o conflito resultante do desejo de fundir a fé à razão ou a razão à emoção/sensação.

O quadro *As meninas* (1656), de Velázquez, além de empregar a técnica barroca do claro-escuro, contrapõe a grossseria dos traços de anã Mari-Bárbola (à direita, de vestido escuro) à delicadeza da infanta Margarita (no centro, de vestido claro).

Com base no que foi estudado, veja, a seguir, de forma esquemática, o quadro comparativo das principais características da linguagem barroca e da linguagem clássico-renascentista:

BARROCO	CLASSICISMO
Quanto ao conteúdo	
• Conflito entre visão antropocêntrica e teocêntrica	• Antropocentrismo
• Oposição entre mundo material e mundo espiritual	• Equilíbrio
• Conflito entre fé e razão	• Racionalismo
• Cristianismo	• Paganismo
• Morbidez	• Influência da cultura greco-latina
• Idealização amorosa; sensualismo e sentimento de culpa cristão	• Idealização amorosa; neoplatonismo
• Consciência da efemeridade do tempo	• Universalismo
• Gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas e narrativas bíblicas	• Busca de clareza
• *Carpe diem*	
Quanto à forma	
• Gosto pelo soneto	• Gosto pelo soneto
• Emprego da medida nova (poesia)	• Emprego da medida nova (poesia)
• Gosto pelas invenções e por construções complexas e raras	• Busca do equilíbrio

Do texto ao contexto histórico

No século XVI, o homem europeu ampliou os limites geográficos do mundo conhecido, acreditou em sua capacidade de dominar e transformar a natureza por meio da razão, empenhou-se na descoberta de novos conhecimentos científicos e resgatou a cultura clássica, tomando-a como modelo.

Essa euforia antropocêntrica, contudo, sofreu fortes abalos no século XVII, o século barroco, em virtude de alterações no quadro econômico, social, político e religioso.

Feira de Antuérpia, na Holanda. O comércio permitiu à burguesia uma ascensão social não comportada pela rígida estrutura de classes dos séculos XVI-XVII.

96

Fig. 6

Economia, política e sociedade

Do ponto de vista econômico, vivia-se a revolução comercial, cuja política econômica, o mercantilismo, se baseava no metalismo, na balança de comércio favorável e no acúmulo de capitais. A burguesia despontava nesse contexto como classe de forte poder econômico.

Porém, se a política econômica mostrava-se aberta e favorecia a ascensão de setores populares, como a burguesia, o mesmo não ocorria com a estrutura social e com a estrutura política.

A sociedade estava organizada em três classes impermeáveis: o clero, a nobreza e o Terceiro Estado, este formado pelos camponeses, pelos artesãos e pela burguesia. A burguesia, pelo poder econômico que detinha, pressionava politicamente a nobreza e o rei, a fim de participar das decisões políticas do Estado.

Do ponto de vista político, consolidava-se o Estado absolutista, sistema político baseado na centralização absoluta do poder nas mãos do rei, que se considerava representante de Deus na Terra. Apesar de fechado politicamente, esse sistema atendia às necessidades da burguesia, para a qual convinha um governo centralizado que unificasse e ampliasse as condições do mercado nacional.

Do ponto de vista espiritual, o século XVII apresentava-se marcado pelos reflexos das crises religiosas ocorridas no século anterior: a Reforma (1517) e a Contra-Reforma (1563). A Reforma representou a cisão da Igreja cristã e deu origem ao protestantismo e a uma verdadeira revolução religiosa na Europa. A Contra-Reforma foi uma reação da Igreja Católica, que, por meio dela, procurou combater a expansão do protestantismo e recuperar as áreas de domínio protestante. Tratava-se, portanto, de uma época de ruptura e mudança de valores religiosos, um tempo em que fermentavam novas teorias, eviam-se dogmas e valores antes inquestionáveis, ao mesmo tempo que se perseguiam aqueles que ousavam discordar ou questionar.

As bruxas de Salem

Esse filme, de Nicholas Hytner, faz um bom retrato da atmosfera religiosa existente no século XVII.

Numa aldeia de Massachusetts (EUA), algumas moças, por brincadeira, participam de um ritual de magia. Pegas em flagrante, uma delas entra numa espécie de transe, que passa a ser visto como resultado de bruxaria. Tal fato provoca uma onda de histeria coletiva, de perseguição e fanatismo religiosos, próprios do referido século.

A arte barroca e o contexto

Foi nesse contexto de abertura econômica, de fechamento político, de luta de classes sociais e de crises religiosas que nasceu e se desenvolveu a arte barroca.

O gosto barroco pela aproximação de realidades opostas, pelo conflito e pelas contradições violentas está diretamente relacionado a esse contexto.

Politicamente o homem da época sentia-se oprimido, enquanto economicamente se via livre para enriquecer. Apesar da possibilidade de ascensão econômica, a estrutura social do Antigo Regime não lhe permitia, porém, a ascensão social.

No plano espiritual, igualmente se verificavam contradições. Ao lado das conquistas e dos valores do Renascimento e do mercantilismo, que possibilitavam a aquisição de bens e prazeres materiais, havia a atuação da Contra-Reforma, que procurava restaurar a fé cristã medieval e estimular a vida e os valores espirituais.

Por esse conjunto de razões é que se verifica na linguagem barroca, tanto na forma quanto no conteúdo, uma rejeição constante da visão ordenada das coisas. Os temas são aqueles que refletem os estados de tensão da alma humana, tais como vida e morte, matéria e espírito, amor platônico e amor carnal, pecado e perdão. A construção, por sua vez, acentua e amplia o sentido trágico desses temas, ao fazer uso de uma linguagem de difícil acesso, rebuscada, cheia de inversões e de figuras de linguagem.

Fruto da síntese entre duas mentalidades, a medieval e a renascentista, o homem do século XVII era um ser contraditório, tal qual a arte pela qual se expressou.

97

Fig. 7

O livro veio a lume após os PCNs e há referência explícita ao mesmo pelos autores no suplemento para o professor no final do livro. Diz-se que o livro deve "atender às necessidades essenciais do estudante do atual ensino médio e aos novos desafios do PCNEM". Não deixa claro, porém, que novos desafios são esses, pois o papel do professor de língua portuguesa sempre foi o de tornar o aluno competente linguisticamente.

Os autores insistem no fato de que a leitura/produção de vários tipos de texto é indispensável para a formação de um "cidadão competente discursivamente" – aquele que consegue produzir e interpretar quaisquer tipos de textos em diferentes situações. Para que isso aconteça, deve-se "tornar significativos os conteúdos curriculares a partir de situações concretas de aprendizagem e de desenvolvimento de projetos" Os projetos de que tratam os autores estão sempre ligados ao ensino da literatura ou à produção de textos, mas o ensino de gramática, paradoxalmente ao que propõem os autores, é feito de maneira tradicional como já fora abordado neste trabalho.

Na seção do manual em que se trata da produção de textos, os autores se repetem quando insistem nos gêneros como construtores de sujeito e cidadania e explanam a teoria dos gêneros de Bakhtin. Insistem em dizer que todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto. Entretanto, deve-se incentivar a leitura de textos literários. Conforme Coseriu já bem argumentou, é o texto onde a linguagem é utilizada em seu maior grau. Assim, o aluno que tiver condições de ler um texto literário sem grandes dificuldades, estará apto a lidar com qualquer outro tipo de texto. Expor o estudante a receitas de bolo, ou charges sem a menor graça é nivelar o discente por baixo. Acontecerá que, ao entrar em contato com textos que exigem um comportamento cognitivo mais aguçado, não haverá o menor desejo de fazê-lo.

Os autores propõem ainda que a correção dos textos seja feita com base na adequação do texto ao gênero trabalhado. Parecem apontar para a adequação do texto ao seu contexto de produção. Trabalha-se com o saber expressivo coseriano, adequar o texto à situação de produção – o adequado. Ainda fazem referência ao fato de que o professor não precisa corrigir todas as redações, mas pode compartilhar com outros alunos essa função.

Nos capítulos referentes ao ensino de redação – produção de texto – a proposta da obra didática é diversificar os gêneros textuais. Assim, não se abordam somente os gêneros escritos, mas também, e com igual ênfase, os gêneros orais. Assim, há um capítulo, por exemplo, que trata do *Debate regrado público.* Nessa parte, o estudante é exposto às características desse tipo textual e em que contextos ele deve ser utilizado. Há também a orientação para que os alunos utilizem a norma culta (saber expressivo).

Somente após o trabalho com textos – principalmente publicados em jornais e revistas – e discussão por meio de questionário, os autores pedem para que os alunos produzam um texto de mesmo gênero.

Capítulo 12
Produção de texto
O debate regrado público
Trabalhando o gênero
Muitas são as situações do cotidiano — por exemplo, conversas com vizinhos, familiares, professores e amigos — em que somos levados a dar nossa opinião sobre certos assuntos. Às vezes, notamos que existem divergências entre o que pensamos e o que as outras pessoas pensam e, então, nos vemos compelidos a defender nosso ponto de vista a fim de convencer nossos interlocutores de que temos razão.
Em situações como essas, a argumentação ocorre de modo mais ou menos espontâneo e informal. Contudo, na vida social, quando há temas polêmicos que interessam a uma comunidade, a uma cidade ou a todo o país, intencionalmente se criam situações para que haja a discussão e o confronto de idéias. Nessas situações, utiliza-se o gênero argumentativo oral chamado **debate regrado público**, mais conhecido como **debate** simplesmente. A diferença entre as situações cotidianas de discussão e o debate é que este é um gênero oral produzido em situações formais e públicas, de modo organizado e com a participação de várias pessoas.
125

Fig. 8

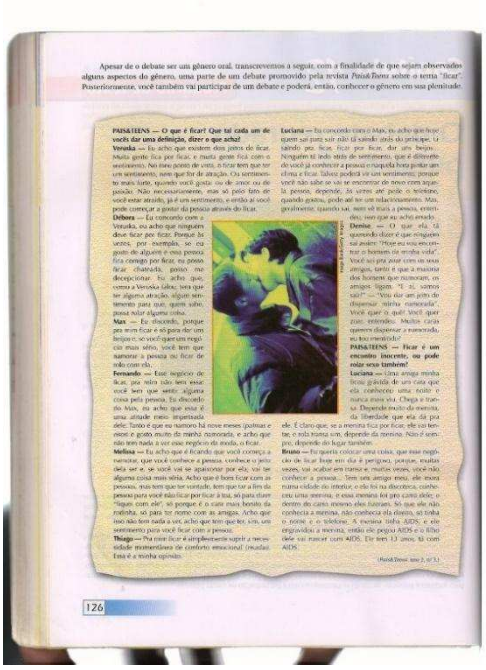

Apesar de o debate ser um gênero oral, transcreveremos a seguir, com a finalidade de que sejam observados alguns aspectos do gênero, uma parte de um debate promovido pela revista *Pais&Teens* sobre o tema "ficar". Posteriormente, você também vai participar de um debate e poderá, então, conhecer o gênero em sua plenitude.
126

Fig. 9

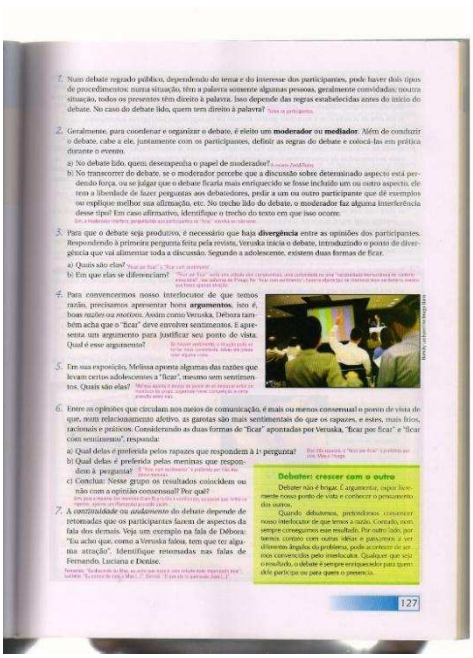

7. Num debate regrado público, dependendo do tema e do interesse dos participantes, pode haver dois tipos de procedimentos: numa situação, têm a palavra somente algumas pessoas, geralmente convidadas; noutra situação, todos os presentes têm direito à palavra. Isso depende das regras estabelecidas antes do início do debate. No caso do debate lido, quem tem direito à palavra?
8. Geralmente, para coordenar e organizar o debate, é eleito um **moderador** ou **mediador**. Além de conduzir o debate, cabe a ele, juntamente com os participantes, definir as regras do debate e colocá-las em prática durante o evento.
a) No debate lido, quem desempenha o papel de moderador?
b) No transcorrer do debate, se o moderador percebe que a discussão sobre determinado aspecto está perdendo força, ou se julgar que o debate ficaria mais enriquecido se fosse incluído um ou outro aspecto, ele tem a liberdade de fazer perguntas aos debatedores, pedir a um ou outro participante que dê exemplos ou esclareça melhor sua afirmação, etc. No trecho lido do debate, o moderador faz alguma interferência desse tipo? Em caso afirmativo, identifique o trecho do texto em que isso ocorre.
9. Para que o debate seja produtivo, é necessário que haja **divergência** entre as opiniões dos participantes. Respondendo à primeira pergunta feita pela revista, Veruska inicia o debate, introduzindo o ponto de divergência que vai alimentar toda a discussão. Segundo a adolescente, existem duas formas de ficar.
a) Quais são elas?
b) Em que elas se diferenciam?
10. Para convencermos nosso interlocutor de que temos razão, precisamos apresentar bons **argumentos**, isto é, boas razões ou motivos. Assim como Veruska, Débora também acha que o "ficar" deve envolver sentimentos. E apresenta um argumento para justificar seu ponto de vista. Qual é esse argumento?
11. Em sua exposição, Melissa aponta algumas das razões que levam certos adolescentes a "ficar", mesmo sem sentimentos. Quais são elas?
12. Entre as opiniões que circulam nos meios de comunicação, é mais ou menos consensual o ponto de vista de que, num relacionamento afetivo, as garotas são mais sentimentais do que os rapazes, e estes, mais frios, racionais e práticos. Considerando as duas formas de "ficar" apontadas por Veruska, "ficar por ficar" e "ficar com sentimentos", responda:
a) Qual delas é preferida pelos rapazes que respondem à 1ª pergunta?
b) Qual delas é preferida pelas meninas que respondem à pergunta?
c) Conclua: Nesse grupo os resultados coincidem ou não com a opinião consensual? Por quê?
13. A **contextualização** ou **acabamento** do debate depende de retomadas que os participantes fazem de aspectos da fala dos demais. Veja um exemplo na fala de Débora: "Eu acho que, como a Veruska falou, tem que ter alguma atração". Identifique retomadas nas falas de Fernando, Luciana e Denise.
Debater: crescer com o outro
Debater não é brigar. É argumentar, expor livremente nosso ponto de vista e conhecer o pensamento dos outros.
Quando debatemos, pretendemos convencer nosso interlocutor de que temos a razão. Contudo, nem sempre conseguimos esse resultado. Por outro lado, por termos contato com outras idéias e pensamos a ser diferentes ângulos do problema, pode acontecer de ser nós convencidos pelo interlocutor. Qualquer que seja o resultado, o debate é sempre enriquecedor para quem dele participa ou para quem o presencia.
127

Fig.10

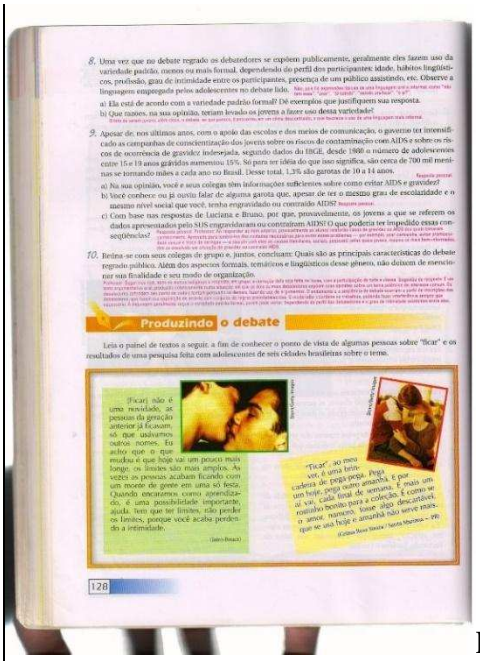

8. Uma vez que no debate regrado os debatedores se expõem publicamente, geralmente eles fazem uso da variedade padrão, menos ou mais formal, dependendo do perfil dos participantes: idade, hábitos linguísticos, profissão, grau de intimidade entre os participantes, presença de um público assistindo, etc. Observe a linguagem empregada pelos adolescentes no debate lido.
a) Ela está de acordo com a variedade padrão formal? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.
b) Que razões, na sua opinião, teriam levado os jovens a fazer uso dessa variedade?
9. Apesar de, nos últimos anos, com o apoio das escolas e dos meios de comunicação, o governo ter intensificado as campanhas de conscientização dos jovens sobre os riscos de contaminação com AIDS e sobre os riscos de ocorrência de gravidez indesejada, segundo dados do IBGE, desde 1980 o número de adolescentes entre 15 e 19 anos grávidos aumentou 15%. Só para ter idéia do que isso significa, são cerca de 700 mil meninas se tornando mães a cada ano no Brasil. Desse total, 1,3% são garotas de 10 a 14 anos.
a) Na sua opinião, você e seus colegas têm informações suficientes sobre como evitar AIDS e gravidez?
b) Você conhece ou já ouviu falar de alguma garota que, apesar de ter o mesmo grau de escolaridade e o mesmo nível social que você, tenha engravidado ou contraído AIDS?
c) Com base nas respostas de Luciana e Bruno, por que, provavelmente, os jovens a que se referem os dados apresentados pelo SUS engravidaram ou contraíram AIDS? O que poderia ter impedido essas consequências?
10. Retine-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características do debate regrado público. Além dos aspectos formais, temáticos e linguísticos desse gênero, não deixem de mencionar sua finalidade e seu modo de organização.
Produzindo o debate
Leia o painel de textos a seguir, a fim de conhecer o ponto de vista de algumas pessoas sobre "ficar" e os resultados de uma pesquisa feita com adolescentes de seis cidades brasileiras sobre o tema.
128

Fig.11

Há que se observar, que alguns temas propostos para discussão envolvem aspectos sociais, familiares e até religiosos. Sexualidade, drogas e outros temas são abordados e, muitas vezes, com certa ressalva pelos professores de língua portuguesa. Acredita-se que a abordagem de temas, alguns constrangedores, como esses, não evolui em nada o trabalho do professor de língua materna. Tornar o aluno competente linguisticamente não é discutir assuntos "da moda". A família e a sociedade, nas quais o aluno está inserido, deve dar conta de determinados assuntos, e não as aulas de português.

Quanto ao ensino de gramática, os autores alegam que a língua não é um sistema de leis combinatórias, mas um "processo dinâmico de interação social". Mas, como justificar então, as regras gramaticais expostas em quase todos os capítulos que trabalham com a gramática? Não há diferenças, no que tange à exposição dos conteúdos

metalinguísticos, da chamada gramática normativa. Como já se verificou, o uso de textos serve somente como pretexto de um suposto ensino de gramática através de textos. Não há necessidade, muitas vezes, de se ler o texto para que se consiga fazer os exercícios propostos, uma vez que não há nenhuma intenção por parte dos autores de interpretar o texto.

Ainda no manual do professor, o discurso defendido pelos autores se apresenta contraditório. Dizem que os conteúdos convencionais da gramática normativa não são abandonados, mas dá-se a eles um grau de importância "diferente". Deve-se refletir sobre o uso/papel das regras gramaticais dentro de determinado texto/contexto. Assim, a metalinguagem não é nem disfarçada, mas explícita, pois não há absolutamente nada de diferente daquilo que já se conhece tradicionalmente.

Em artigo contido nesse mesmo manual do professor, o autor comenta que os textos quase sempre acabam se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica, fato que ocorre a todo o momento em seu livro didático. Sugere-se extrapolação do nível da frase, mas há duras críticas sobre o que se pensa a respeito de utilizar o texto como pretexto para o ensino de gramática. O artigo afirma ainda: "Quando nos propomos a estudar gramática no texto, supõe-se que pretendemos ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção."

No primeiro capítulo da obra, há certas definições, tais como: texto, linguagem verbal não-verbal, discurso, língua etc. Todas essas, são definições que causam divergência nas diversas vertentes dos estudos linguísticos. Logo, não se deve trazê-las dessa forma para o aluno do ensino médio.

Outro assunto é *Variações Linguísticas.* Os autores afirmam que há dois tipos básicos: A variante padrão ou língua padrão ou norma culta; e as variantes não-padrão, que são todas aquelas que diferem da variante padrão. Fala-se em variante padrão referindo-se àquela que possui maior prestígio social. Todavia, mais uma vez há contradição em suas palavras, pois após a afirmação de que existem dois tipos básicos de variação da língua, afirma-se existirem dois tipos básicos de variação novamente: os dialetos e os registros – formal e informal. Parece então, haver uma confusão teórica profunda, o que nada tem a ver com a formação do aluno do ensino médio que precisa tão somente refletir sobre o uso da língua, sobre a produção de textos –orais e escritos – e sobre a literatura como instrumento cultural.

Conclusão

Este trabalho é fruto de indagações a respeito de nossa prática pedagógica por meio dos livros ditáticos. Devido à insatisfação e ao inconformismo com métodos, currículos, obras didáticas entre outros, volta-se à universidade a fim de apurar a prática docente e melhorar os resultados do ensino de língua materna. Nesse sentido, o curso *O livro didático e o ensino de Língua Portuguesa* foi de extrema valia para que pudéssemos fazer tais julgamentos e perceber o quão distante estamos de ter disponíveis materiais adequados às séries tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Através da análise de livros didáticos de diversos autores e diferentes editoras, os alunos do curso puderam elucidar pontos relevantes para a possível transformação das atitudes de sala de aula, uma vez que não há obras didáticas que englobem tudo o que o aluno precisa conhecer para ser competente lingüisticamente.

A presente análise dá-se por conta do livro de CEREJA e COCHAR (2005), e, por trabalharmos com a edição há três anos no ensino médio, foi possível perceber que os autores estão próximos de um ensino de literatura coerente, já que as escolas literárias e

seus textos estão sempre em comparação com outras épocas e autores. A literatura é vista como fonte de cultura e prazer, além de ser objeto histórico e atemporal simultaneamente.

Todavia, a metalinguagem é disfarçada por detrás de teorias que não condizem com a realidade do ensino presente na obra em análise. Em outras palavras, teoria e prática não estão de acordo com o que se propõe no manual do professor – utilizar a gramática como instrumento para a produção textual e o texto como fonte de realização gramatical. O que pode ser ver são textos fora do contexto a fim de tornar-se pretexto para um ensino que se diz baseado em textos e reflexivo. Não há reflexão, mas sim sistematização tradicional dos conteúdos gramaticais.

A produção de textos segue as noções de gênero textual e inclui a produção de textos orais, fato que nos agrada, pois se acredita que o aluno não vai manifestar-se somente utilizando-se da escrita durante sua vida. Entretanto, muitos dos chamados temas transversais acabam por engessar a produção dos textos, além e não envolver todos os alunos, uma vez que temas como sexo e drogas, para muitos, não devem ser tratados pela escola, mas sim pela família.

Outrossim, o livro é rico em textos, principalmente literários, fazendo com que o saber lingüístico do aluno seja ampliado. Infelizmente, os textos literários só se fazem presente nas seções reservadas ao estudo da literatura, mas em razoável quantidade e com diversidade de escolas e autores.

Foi importante perceber também o quanto a produção de livros didáticos no Brasil tornou-se um mercado forte e lucrativo, haja vista o número de editoras e obras presentes nos catálogos do MEC. Segundo dados do próprio Ministério da Educação em seu site oficial, nunca se produziram tantos livros escolares no país. Informação essa que produz um imenso paradoxo, pois a prática docente nos mostra que os alunos lêem menos e mal.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Luiz Martins Monteiro de & BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. *As propriedades essenciais da linguagem.* Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n°s 25 e 26, 1° semestre de 2004, Rio de Janeiro.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. *Teorias Lingüísticas aplicadas ao ensino de Português.* Vol. 01, Cadernos da Academia Brasileira de Filologia, 2002, Rio de Janeiro.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Oralidade Escrita e Mídia: o meio e a mensagem. In: CEZAR, M., BITTENCOURT, T. & BARROS, L. M. *Entre as fronteiras da linguagem:* textos em homenagem ao Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchoa. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

CAVALIERE, Ricardo. *Norma, exemplaridade e ensino do português.* Revista da Academia Brasileira de Filologia, n° 3, 2004/2005, Rio de Janeiro.

CEREJA, William & COCHAR, Thereza. *Português:Linguagens.* 2ª edição. Volume único. São Paulo: Atual Editora, 2005.

COSERIU, Eugenio. *Lições de lingüística geral.* Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

_____. *Do sentido do ensino da língua literária.* Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n° 5, 1° semestre de 1993.

CUNHA, Celso. *Uma política do idioma.* Coleção Diagrama. 3ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo de língua materna.* Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n° 19, 1° semestre de 2000, Rio de Janeiro.

ESCRITAS EM 1ª PESSOA: A (IM)PESSOALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipe CONSTANCIO (UERJ)
Pilar PASCHOAL (UERJ)

Introdução

A "cultura textual", conforme nos ensina Chartier (2001, p. 19), "resiste ou, melhor dito, se fortalece, no mundo dos novos meios de comunicação". Sem sombra de dúvida, a escola, como espaço fomentador da cultura textual, está sensível a esse fortalecimento uma vez que produz textos e os faz circular em seu âmbito (e fora dele também).

O texto pedagógico – assim produzido e fomentado por gestores, professores e alunos – precisa ser investigado e ser analisado à luz da necessidade de considerá-lo um discurso com condições de produção bem delimitadas e específicas. Nesse cenário de investigação, os textos produzidos por alunos da escola básica oferecem pistas valiosas acerca do perfil (emocional, político, social) desses sujeitos da aprendizagem.

Neste trabalho, investimos na análise da produção textual de alunos do Ensino Fundamental pelo viés da escrita criativa. O entendimento de escrita criativa adotado aqui atrela-se ao fato de que, nesse tipo de produção do aluno, não há apenas pretensões avaliativas (restritas a notas), e as temáticas envolvidas no processo criativo consideram aspectos de base emotiva e afetiva (assuntos pessoais como time de futebol e comida preferidos) para a motivação da escrita em sala de aula.

A escrita criativa enseja a discussão em torno do uso da primeira pessoa na produção escolar. Nossa hipótese incide no fato de que os textos escritos na escola (concretizados em gêneros textuais) tendem a se distanciar da escrita em primeira pessoa à medida que o aluno alcança níveis de escolaridade mais avançados. Nesse sentido, a escola prioriza gêneros textuais circunscritos a modos discursivos como o argumentativo ao passo que renuncia à escrita em primeira pessoa.

Leal e Morais (2015, p. 29 – 63) apontam que a argumentação pode ser encontrada em textos escolares de natureza opinativa, e isso não pode deixar de ser considerado um fator preponderante para algum resquício argumentativo no uso da linguagem. Sendo assim, não se pode prescindir do fato de que, mesmo usando a primeira pessoa em situações que requerem maior teor argumentativo, alunos do Ensino Fundamental valem-se da primeira pessoa para defender uma opinião.

O trabalho está organizado em duas frentes. Na primeira delas, há a discussão em torno das escritas em primeira pessoa, que aqui são tratadas como "escrita de si" (KLINGER, 2012) e são consideradas, por assim dizer, formas de expressão da intimidade. Por meio do mapeamento da primeira pessoa do discurso é possível depreender marcas de subjetividade e de afeto em textos escolares.

Na segunda parte do trabalho, investimos na análise do gênero textual autorretrato (também considerado pelos alunos como autobiografia). O autorretrato foi escolhido para análise pelo fato de apresentar alta incidência do uso de primeira pessoa e pelo fato de nos permitir explorar marcas de pessoalidade muitos recorrentes já que os alunos parecem adotar um ritmo mais descontraído e menos tenso no uso da linguagem intimista, o que nos permite dizer que se trata de uma linguagem mais espontânea (sem marcas de hipercorreção, por exemplo).

Além disso, vale ressaltar que a espontaneidade na produção do autorretrato (o aluno é convidado a se descrever, falar dos seus gostos pessoais por animais de estimação, entre outros subtemas pessoais) cria uma certa relação de reconhecimento da própria

identidade, já que muitos alunos têm certo receio de expor suas questões pessoais para o outro. A escrita do autorretrato pode motivar o aparecimento dessas subjetividades.

Para a organização deste trabalho, o gênero autorretrato foi cobrado em turmas de Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) regularmente matriculadas em escola da rede pública do município de Volta Redonda. Para este trabalho, recorremos a uma amostra mínima desses textos a fim de explorar as marcas de subjetividade no uso da primeira pessoa.

Escrita em 1ª Pessoa: Escrita de Si

A presença da primeira pessoa no texto escolar (e em outros domínios) implica uma discussão muito oportuna acerca da presença do sujeito e, consequentemente, da autoria no processo de criação textual. Essa discussão traz à tona um tópico demandado pela pós-modernidade, a "escrita de si":

> Sustentar a existência de um retorno do autor implica necessariamente entrar no debate sobre a produção da subjetividade em relação com a escrita. De fato, esses dois termos estão em estreita relação: da Antiguidade até hoje, a escrita performa a noção de sujeito. (KLINGER, 2012, p. 23)

Nesse sentido, a marcação da primeira pessoa no texto escolar permite a inscrição dos sujeitos da aprendizagem ao processo mais complexo de sua participação no processo histórico – o sujeito em primeira pessoa assume um lugar de fala que o permeia e o constitui enquanto sujeito não assujeitado.

Uma problemática em torno desse tipo de escrita surge, a saber: como lidar com a escrita em primeira pessoa se a criança em processo de aprendizagem é ensinada a anular sua inscrição textual como sujeito? Talvez, haja menos estímulos a práticas efetivas de linguagem nas quais esse sujeito possa se reconhecer. O baixo investimento em práticas de linguagem de (re)construção do sujeito da aprendizagem talvez seja um dos fatores para que a escola preconize e, às vezes, exija o processo da escrita impessoal.

Segundo Geraldi (2002, p. 19), um dilema foi instaurado a partir da década de 1960 no Brasil, a saber: de um lado havia a proposta da redação escolar e, de outro, havia a noção recém-inaugurada pelos estudos linguísticos em torno do conceito produção textual:

> Produzir implica alguém que produza. Quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo? Nos anos 60 duas concepções de sujeito se confrontaram: de um lado, defendia-se o sujeito como fonte de seu dizer; aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz.

Em linhas gerais, a defesa de Geraldi (2002) permeia uma discussão mais ampla acerca da efetividade do uso da linguagem. De acordo com o autor, a interação verbal possibilita aos sujeitos a construção de uma identidade na/pela linguagem, na medida em que os produtores de texto, nessa concepção interativa, constroem-se como agentes produtores de discurso.

Dessa forma, o produto da interação verbal deixa de ser o texto (da redação escolar) e passa a ser o discurso (da produção efetiva de linguagem). A dicotomia texto e discurso, embora não seja tratada mais demoradamente aqui, esboça bem essa relação entre produtos mecanizados de uso da linguagem – a redação – e produtos efetivos do uso da linguagem – a construção de discursos (re)configurados a partir da interação verbal.

Os gêneros textuais que exploram o uso da primeira pessoa (o bilhete, a carta, o relato pessoal, entre outros) oferecem uma oportunidade à configuração da produção de textos com vistas a uma maior efetividade no uso das marcas de pessoalidade. De acordo

com Amossy (2016, p. 9), "todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si", o que nos faz pensar num maior investimento em torno de gêneros que estimulem essa apropriação do "eu" na escrita.

O trabalho docente em turmas do Ensino Fundamental pode ser uma oportunidade para lidar/estimular a produção textual comprometida com o estímulo ao uso da primeira pessoa. O trabalho com o gênero autorretrato em turmas de fundamental é explorado no próximo tópico com vistas a um melhor entendimento de como a primeira pessoa pode ser tratada na produção escolar. De modo geral, a proposta de produção envolta ao gênero autorretrato ratifica a noção de que o reconhecimento de si na escrita permite uma troca bastante significativa em sala de aula, qual seja: a produção textual passa a fazer mais sentido para o aluno que passa a escrever com motivação no uso da linguagem.

Gênero Autorretrato

A sacralização da produção de textos impede, em grande medida, a escrita em primeira pessoa, mais ainda a realização de textos reveladores de sujeito enunciativo. Ao mesmo tempo, o estudante de ensino fundamental, em formação enquanto sujeito social, precisa em seu desenvolvimento se reconhecer e se conhecer seus interlocutores. De tal modo, então, como auxiliar no processo de autorrevelação senão por meio da materialização textual?

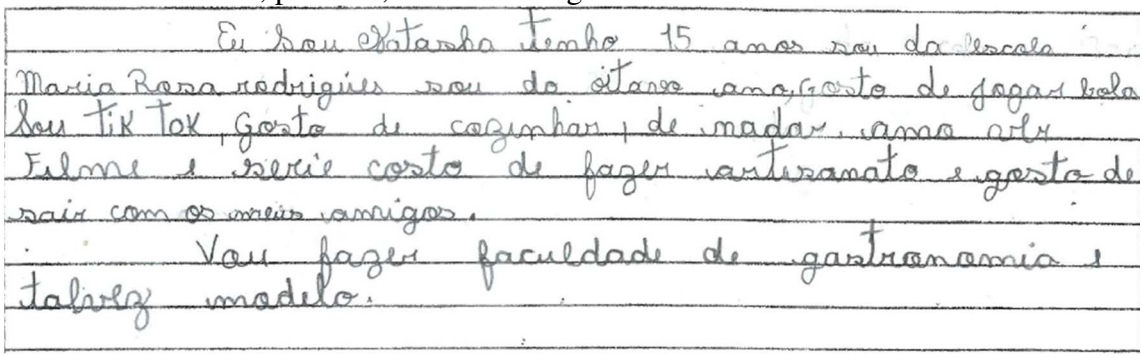
É importante observarmos que falar da escrita de si, nesse contexto, é aproximar a perspectiva literária de análise às teorias de enunciação de imagem de si no discurso (AMOSSY, 2016). Não nos esqueçamos, no entanto, de que escrever sobre si mesmo é revelar aquilo que se acredita estar constituído enquanto sujeito. Ao contrário disso, pode ocorrer que, quando uma escrita de si tenha uma recepção por parte dos coenunciadores diferente daquilo que se intencionou, conforme assevera Maingueneau (2013):

> Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instancia subjetiva que desempenha o papel do fiador do que é dito. (MAINGUENEAU, 2013, p. 107)

De toda forma, o sujeito que enuncia constrói um ethos para si, que julga ser aprazível aos olhos do seu auditório, evidenciando aquilo que seu enunciador provavelmente espera como imagem. Igualmente, numa escrita de si pistas psicológicas são desveladas à medida que não há como deixar oculto o que é constitucional do sujeito.

O trabalho com o gênero autorretrato surge, então, a partir da vivência em sala de aula, num cenário pós-pandêmico que suscitava novas relações e reconhecimento. Assim, a partir, das negativas às apresentações individuais por meio dos estudantes, surgiu-nos a ideia de trabalhar com textos que revelassem um pouco daqueles sujeitos. Assim, 53 dias que sucederam o segundo bimestre letivo, trabalhamos o processo de escrita em diversas etapas, desde a roteirização dos textos conforme orienta (ANTUNES, 2016) a editoração desses textos sobre os quais nos debruçaremos a seguir. Cabe ressaltar, ainda, que por questões de espaço, ilustraremos nosso trabalho com duas produções escritas que consideramos de maior relevância.

Observemos, portanto, o texto 1 a seguir:


Eu sou Natasha tenho 15 anos sou da escola
Maria Rosa rodrigues sou do oitavo ano, Gosto de jogar bola
Sou Tik Tok, Gosto de cozinhar, de nadar, amo ver
Filme e serie costo de fazer artesanato e gosto de
sair com os meus amigos.
Vou fazer faculdade de gastronomia e
talvez modelo.

Natasha se define como uma menina comum de 15 anos, com gostos diversos e bem eclética. Seu *ethos* (MAINGUENEAU, 2013, p. 105) é de uma adolescente moderna e antenada com as tendências de atividades propostas à sua idade. Por isso, conta sobre si trivialidades comuns à idade: gosta de redes sociais, como menciona ser "TikTok", mas também gosta de cozinhar e jogar bola; gosta de assistir a filmes, ao mesmo tempo que gosta de artesanato. Além disso, não sabe se quer ser cozinheira ou modelo. A imagem que se recebe de Natasha, no entanto, é a de hesitação para a produção escrita. Seu texto contém um número mínimo de linhas, já que quanto menor for o texto menos se revela, menos "erros" comete, logo não será corrigida e avaliada.

Observemos que Natasha vive em dois mundos antagônicos: o trivial e o onírico. No mundo trivial, cotidiano e rotineiro, Natasha realiza atividades comuns e esperadas para um ambiente doméstico, especialmente, para uma menina de 15 anos, residente de cidade do interior do RJ. Nota-se que o discurso patriarcal perpassa as atividades da aluna, já que esta faz artesanato e cozinha. Na mesma medida, a menina diz gostar de ver filmes e sair com os amigos. Por outro lado, quer ser modelo, o que é confirmado quando se diz ser "Tik Tok" (ou seria "Tiktoker"?), visto que esta é uma rede social, cuja principal característica é a exposição de vídeos curtos de danças, maquiagem e moda.

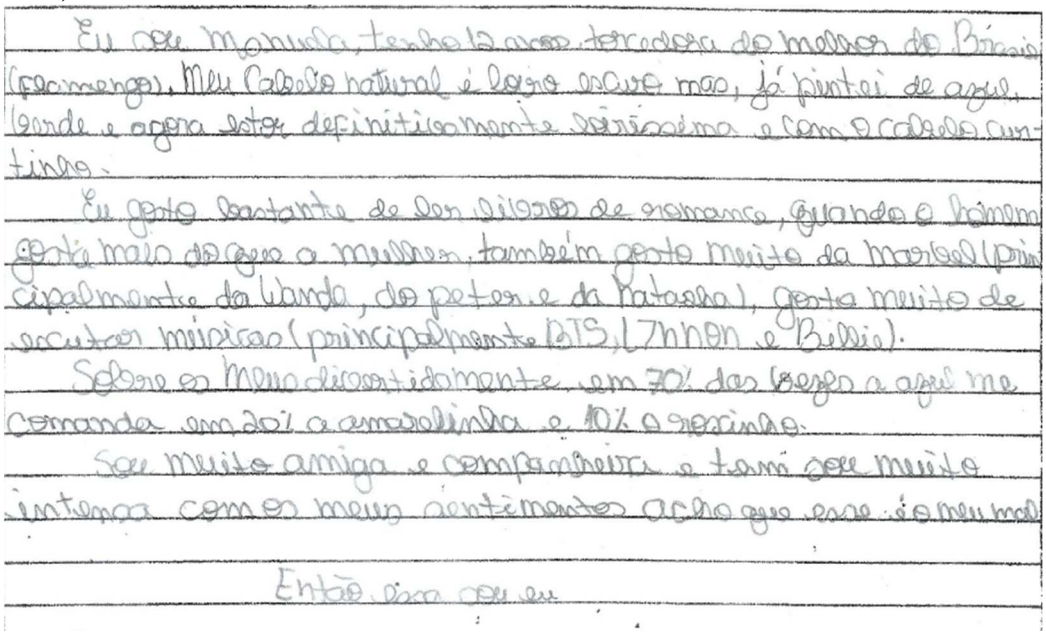
No imaginário de Natasha, assim como de muitos estudantes adolescentes, uma saída para realidade em que vivem seria a consolidação como influencer, carreira em ascensão em tempos de ciberespaço. Seria este, então, o seu mundo sonhado. Em contrapartida, como se sabe, muito por influência dos pais, uma menina de 15 anos precisa aprender afazeres domésticos, logo cozinhar é uma área útil para sua formação. Corroborando com isso, o artesanato, campo vasto que engloba pintura, escultura, corte e costura, consolida, portanto, o que se espera dessa menina, sobretudo, tendo em vista seu desempenho escolar abaixo das expectativas.

É possível notar uma escrita mais monitorada, mas ao mesmo tempo, que ainda não há consolidação da convenção ortográfica por parte da estudante, já que em dois momentos houve lapso revelado por meio da escrita. Na segunda linha de seu texto, o lapso se dá na alternância de letras maiúsculas e minúsculas no substantivo próprio, nome da escola em que estuda "Maria Rosa Rodrigues". Observemos que o último nome se inicia com letra minúscula, revelando, portanto, não apenas um lapso na escrita formal, mas também que a aluna Natasha, aos 15 anos não consolidou ainda a convenção escrita quanto à grafia de nomes próprios. Em seguida, na linha 4 em vez de usar a gutual /G/, optou pela surda / K/, realizando, então, "costo" e não "gosto"

Finalmente, a estudante revela, ainda, com os erros na convenção escrita bastante a seu respeito. Logo, o *ethos* discursivo de Natasha se consolida por meio de seu texto em 1ª pessoa. Apesar de se descrever como uma adolescente comum indica que seus anos iniciais, sobretudo na alfabetização, tiveram atravessamentos que a impediram de consolidar a convenção da escrita. Ao mesmo tempo, devido a sua idade/ série, demonstra

que é uma estudante defasada no fluxo de ensino em pelo menos 2 anos. Em outras palavras, Natasha já foi retida em série durante seu processo escolar.

O texto a seguir se contrapõe ao de Natasha, seja por número de linhas desenvolvidas pela estudante, seja pelo conteúdo mais estruturado do texto da aluna. Analisemos, então o texto II:


Eu sou Manuela, tenho 12 anos torcedora do melhor do Brasil (flamengo). Meu Cabelo natural é loiro escuro mas, já pintei de azul, verde e agora estor definitivamente loiríssima e com o cabelo curtinho.

Eu gosto bastante de ler livros de romance, quando o homem gosta mais do que a mulher, também gosto muito da marvel (principalmente da Wanda, do peter e da Natasha), gosto muito de escutar músicas (principalmente BTS, LInnon e Billie).

Sobre os meus divertidamente em 70% das vezes a azul me comanda em 20% a amarelinha e 10% o roxinho.

Sou muito amiga e companheira e tem sou muito intensa com os meus sentimentos acho que esse é o meu mal

Então essa sou eu

A partir da escrita de Manuela, é possível notar a importância de filmes para sua construção subjetiva. Em outras palavras, Manuela é cinéfila, visto que menciona mais de uma vez filmes e desenhos, por exemplo, quando cita personagens do Universo Marvel e a animação infantil, "Divertidamente". Tais menções nos sugerem ser uma menina solitária. Seja porque escolhe personagens com esse perfil nos filmes de heróis: Wanda, Natasha e Peter são deslocados, solitários e melancólicos; seja porque esclarece esse traço de personalidade por meio de porcentagens de sentimentos, comparando sua persona aos personagens do filme "Divertidamente". No filme, os personagens principais são os sentimentos animados (no sentido primeiro da palavra, ou seja, com anima, alma) que vivem e trabalham dentro da mente de uma pré-adolescente e se relacionam a partir dos acontecimentos cotidianos.

Interessante nisso é que a aluna se descreve como triste, pois diz que é 70% azul, personagem que representa a tristeza a comanda, seguidos de 20% amarelinha, alegria e 10% o roxinho, o medo. Ao mesmo tempo é amiga, companheira e intensa com seus sentimentos. Ora, alguém que é triste em setenta por cento das vezes não pode ser companheira e amiga. O sujeito triste está enevoado de sentimentos negativos e muitas vezes não é capaz de retribuir afeição a outrem. Logo, a imagem que faz de si não é a mesma que corresponde a sua enunciação (FREUD, 1996). Com efeito, Manuela está em um momento de turbilhão de sentimentos, como provam suas escolhas musicais e a mudança de visual descritas no início de seu texto. Mas observando a imagem construída, é distinta daquela que a aluna acredita expor.

O texto da estudante Manuela de 12 anos, ainda, nos remete a uma estudante leitora, já que é mais bem estruturado com elementos de pontuação e uma articulação mais sólida que o anterior. Desse modo, é possível perceber que a estudante leitora, não apenas por meio da sua confirmação ao mencionar alguns títulos, como também, por meio de suas escolhas linguísticas, conforme consta, na 4ª linha, o uso do advérbio com ares modais, somado ao superlativo em "loiríssima". Obviamente, há de se desconsiderar a

acentuação inexistente em “loiríssima”, mas devemos atentar para o efeito produzido por essa escolha. Fato que sugere uma estudante ciente da intensidade que gostaria de dar ao vocábulo “loiro”. Acrescente-se a esse efeito expressivo da linguagem, a escolha pelo adjetivo no diminutivo em “e com o cabelo curtinho”. Notemos que o diminutivo confere afetividade à palavra cabelo, donde podemos inferir que o sujeito enunciador está satisfeito, ou melhor, feliz com sua escolha pelo corte de cabelo.

Como efeito, a imagem construída discursivamente pelas estudantes se reforça pela escrita em primeira pessoa. Uma imagem de si, mas não uma imagem projetada de si, conforme vimos anteriormente. Pois, ambas se demonstram serem sonhadoras, mas também, otimistas, já que uma alça voos altos em ser modelo e já se considera uma “influencer”. Quanto à segunda, concentra-se em dizer como se sente. Ao mesmo tempo, ao afirmar: “Eu gosto de (...)” os sujeitos enunciam preferir algo em detrimento de outro. Isso indicando, portanto, que assumem uma posição diante de seu interlocutor. Dessa forma, gostar de TikTok, artesanato, livros, filmes são apreciáveis em relação a estudar, por exemplo, visto que não é mencionado.

O Eu enunciador de cada texto, portanto, deseja adesão, ou seja, intenciona persuadir o Tu interpretante (CHARAUDEAU, 2010, p. 8) dos seus pares aos pequenos prazeres descritos com apresso. Em grande medida tais descrições se molda a um desejo latente de ser mostrar diferente e, em alguma medida, igual a qualquer outro sujeito. As duas imagens construídas a partir do discurso encontrado no texto I e no texto II, argumentam mais sobre o que se gostaria que o leitor soubesse do que como se realmente é, apenas adolescentes sonhadoras.

Considerações Finais

Os textos escolares produzidos, na escola e para escola, são em muitos casos, trabalhos que se findam em si mesmos, à medida que não assumem novas análises e formas de editoração (ANTUNES, 2016). Em outras palavras, os textos que emergem do contexto escolar são de caráter avaliativo (ou punitivo) em muitas ocasiões. Há de se romper, portanto, com esse estigma da produção textual apenas para obtenção de notas. Não podemos, ainda, deixar de mencionar a atmosfera sacralizada do texto escolar, sobretudo, quando o incentivo à produção escrita se dá tradicionalmente com textos de modo de organização argumentativo. Desse modo, portanto, exclui-se a possibilidade da escrita criativa, quiçá em primeira pessoa.

Ao cabo deste trabalho, então, nossa proposta foi de aproximar teorias vistas como distantes devido ao campo de investigação que se ancoram. Tentamos unir a noção que advém da teoria enunciativa de Amossy (2016) na qual se observa a construção de uma imagem de si com a perspectiva literária de Chartier (2001), uma escrita de si. Assim, tal aproximação proporcionaria uma análise que abarcasse a escrita de textos produzidos na escola, por estudantes do Ensino Fundamental II, cujos *modus operandi,* para produção escrita, rechaçam a construção em primeira pessoa, mais ainda, a escrita de autorretrato. Por isso, ilustramos este trabalho com textos produzidos por alunos desse segmento de ensino, de modo que auxiliasse a análise e compreensão dessas teorias.

Finalmente, devemos lembrar que é necessário incentivar a escrita (em primeira pessoa) nos espaços mais ou menos acadêmicos, sobretudo, nos espaços escolares de Ensino Fundamental . Isso porque, à medida que se avançam os degraus do nivelamento escolar, exclui-se a pessoalidade dos textos produzidos. Há necessidade por parte dos estudantes de se desvelarem, desnudarem-se subjetivamente, fazerem-se conhecer, mas para isso, é importante que se rompam as barreiras produção escrita. Portanto, professores, não somente os de língua materna, precisam incentivar à produção escrita,

especialmente aquelas que incentivem a criatividade do estudante. De tal modo que o temor diante do texto não diminua conforme se avance nas séries escolares.

Referências

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2016.

ANTUNES, Irandé. "O desenvolvimento das competências em escrita." In: COELHO, Fábio André. & PALOMANES, Roza. (orgs.) *Ensino de produção textual.* 1ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: Modos de Organização*. São Paulo: Contexto, 2010.

FREUD, S.. "Luto e Melancolia. In: *Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. 14)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GERALDI, João Wanderley. "Da redação à produção de textos". In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2002.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens*. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Maria Cecília P. de Souza -e- Silva, Décio Rocha. 6ª ed. ampl.- São Paulo: Cortez, 2013.

O USO DO ARQUIVO PEDAGÓGICO: TECENDO OLHARES DISCURSIVOS SOBRE/PARA A CIDADANIA

Fernanda Cruz de Oliveira GARCIA (UERJ)

Introdução

Neste texto apresento a elaboração de um caderno de atividades com a temática "Cidadania", destinado ao uso de alunos e professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) desenvolvendo práticas discursivas de leitura e produção textual, objetivando a constituição da autoria por meio de atividades que envolvam a atuação dos alunos no espaço escolar. Além disso, proponho a produção de um arquivo pedagógico (INDURSKY, 2019) com a colaboração de alunos e professores.

Para o desenvolvimento desta proposta, o trabalho está centrado no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de base materialista (PECHÊUX, 1969), em que há uma relação do discurso com o sujeito e com a história, colaborando para a constituição da língua. Para a Análise do Discurso, a produção da linguagem não tem a função de, apenas, transferir informações. Os interlocutores, produzem significados, atribuem sentidos, e não estão separados, mas interligados. Por isso, é preciso pensar no trabalho com os sujeitos e os sentidos produzidos por eles, afetados pela língua e pela história, pois a relação com a linguagem proporcionará diversos sentidos, já que, de acordo com Pêcheux, o discurso "é o efeito de sentido entre locutores". (ORLANDI, 2015, p. 20).

E por que trabalhar com "Cidadania"? Na verdade, a escolha por este tema aconteceu no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, tendo em vista os inúmeros conflitos e atitudes concentrados no espaço escolar. Somando a isso, ainda havia a grande dificuldade para o trabalho com leitura e escrita, com alunos que afirmam que "não têm nada para escrever" ou "não sabem nada sobre o assunto". Dessa forma, a escolha da temática tem por objetivo colaborar para o desenvolvimento das práticas discursivas na sala de aula, sendo fundamentais para a formação do cidadão, atuante não só no espaço escolar, mas na sociedade como um todo.

Segundo Kohan:

> A escola é pública porque é para todos, no sentido de poder ser igualmente habitada por qualquer um e de se constituir num espaço em que as desigualdades entre seus habitantes ficam suspensas, interrompidas no momento em que todos e qualquer um a habitam ativamente, deixando uma marca própria. (2019, p. 88)

Assim, o caderno de atividades tem por finalidade desenvolver essas práticas ativas nos alunos, colaborando para a constituição da autoria, ou seja, na verdade os alunos serão incentivados a deixarem suas marcas no chão da escola, reconhecendo os direitos e deveres de cada um, ocupando os espaços que lhes são devidos. Ao deixar essas marcas, entende-se que, o sujeito também as leva consigo, o que vai refletir em sua atuação enquanto cidadão, pois a temática não está centrada somente na escola, mas na vida em sociedade.

No espaço escolar, as atividades envolvendo o texto marcam presença constante, já que desde que iniciam a vida escolar, os alunos têm contato com as práticas de leitura e escrita. Porém, segundo Lagazzi-Rodrigues (2017), "é bastante comum ver o texto naturalizado", tendo em vista que ao longo de muitos anos, ele é utilizado para seleção de elementos gramaticais e discussão das ideias dos autores. É possível perceber que, quando há uma proposta de atividade envolvendo o texto, o desinteresse no olhar dos alunos é marcante, pois o seu conceito de leitura e produção envolve questões gramaticais e ideias

dos autores, não fazendo sentido, desconsiderando o momento em que a leitura está sendo feita, além de outras possibilidades de interpretação.

De acordo com Indursky, "Para produzir um texto, é preciso passar pela leitura de muitos outros textos." (2019, p. 98), pois para exercer a autoria, o aluno precisa fazer o recorte no interdiscurso e o arquivo pedagógico tem a função de simular esse interdiscurso, sendo uma memória discursiva, onde o aluno vai buscar as informações que precisa, de acordo com o recorte que fará. Dessa forma, o uso do arquivo pedagógico promoverá práticas significativas, levando o aluno ao processo de autoria. Assim, o caderno de atividades e o arquivo pedagógico se mostram como instrumentos linguísticos capazes de contribuir para a reflexão sobre uso da língua, ampliando o conhecimento dos alunos sobre a temática abordada.

O Arquivo e a Análise do Discurso

A língua é passível de jogo e o homem tem a capacidade de jogar sobre o sentido. Para Pêcheux, "esta relação entre língua como sistema sintático e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história" (2010, p. 57) constituem o elo central do trabalho de leitura de arquivo, assim, tudo ou quase tudo, pode ser investigado.

Pensar no trabalho com leitura de arquivo para a análise do discurso é pensar que os arquivos de textos são fatos da língua, já que, para Pêcheux (2010), o arquivo se situa entre a materialidade da língua e da história. E a língua, para a Análise do Discurso é passível de contradição, de jogo com e sobre os sentidos, não sendo transparente, pois está inserida na história.

A noção de arquivo tem sua importância para os estudos da Análise do Discurso, pois nos permite abarcar objetos discursivos de diferentes materialidades significativas, como por exemplo o modo como os pesquisadores são afetados diante de determinados arquivos, dependendo de sua posição social, cultural, política, ideológica, ou seja, de sua inserção na história, assim, não há como separar o arquivo da história.

O funcionamento discursivo do arquivo estabelece relação com a noção de memória. Essa relação vai além do plano linguístico, atingindo o plano político-ideológico, trabalhando os conceitos de apagamento e lembrança, estando intimamente ligados ao arquivo. Orlandi (2001a, p. 209) define memória discursiva "como estruturada pelo esquecimento, e a memória de arquivo, memória institucionalizada que apaga o esquecimento, organizando o discurso documental." Dessa forma, o arquivo trabalha com a fronteira entre a ilusão de tudo reunir e o fato de não ser possível arquivar tudo, pois não há como reunir e arquivar todos os dados sobre determinado tema.

A formulação da palavra arquivo proposta por Pêcheux (2010) é fundamental para os pesquisadores de modo geral. O pesquisador precisa organizar e reunir os documentos necessários para formar o seu corpus de análise que pode ser constituído de material já existente, ou seja, do arquivo. Ao organizar e selecionar os materiais necessários para determinada pesquisa, o pesquisador produz o que Indursky (2019, p. 102) chama de material em "estado bruto" e que para construir o corpus discursivo é preciso fazer uma primeira leitura desse material, recortando desses documentos, sequências discursivas de acordo com o objetivo de determinada pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deslineariza as sequências desse material, formando seu corpus discursivo.

O arquivo do pesquisador não possui completude e não se encontra fechado. Sempre que precisar e desejar, o pesquisador pode retomar o seu arquivo, inserir novas coletas, tendo como base seus objetivos de pesquisa. Ainda, de acordo com Indursky, aqui temos uma propriedade fundamental do arquivo: "ele existe na dispersão e na incompletude" (2019, p. 102), ou seja, não há como encontrar todos os documentos em

um único lugar. É papel do pesquisador organizar seu arquivo de pesquisa, fazendo a reunião de documentos e materiais necessários e disponíveis ao seu trabalho.

Para produzir um texto, é preciso ter o que escrever, e para isso o uso do arquivo pedagógico tem a função de promover um histórico de leituras, já que os alunos demonstram muita insegurança diante do papel em branco. Vale ressaltar que essas leituras, que podem abarcar posicionamentos discursivos variados, não tem a pretensão de promover uma interpretação específica ou dar um direcionamento ao aluno, mas objetiva ampliar o conhecimento sobre determinado tema, mostrando, inclusive textos divergentes. A partir do uso do arquivo pedagógico, o aluno fará o seu recorte a fim de produzir seu texto.

O Arquivo Pedagógico

Todo pesquisador pode organizar seu arquivo de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Assim, toda pessoa que desejar, também pode organizar um arquivo, seja ele para reunir documentos pessoais como (fotos, vídeos, músicas, etc.) e também arquivos de trabalho (como documentos importantes, contratos, modelos de documentos, etc.).

Nós, enquanto professores, também organizamos nosso arquivo, reunindo atividades propostas, avaliações, textos, trabalhos produzidos pelos alunos, etc. E nesta seção, nos ocuparemos destes arquivos, chamados por Indursky (2019) de "arquivos pedagógicos". Na verdade, o arquivo do professor não se destina à pesquisa, mas à reunião de atividades propostas para realização em sala de aula.

O arquivo do professor pode ser organizado de acordo com textos que tenham a mesma temática, personagens com mesmas características, charges e tirinhas abordando um assunto específico, etc. Essa organização vai depender do trabalho a ser realizado pelo professor em determinada turma e de acordo com os objetivos pretendidos. Vale ressaltar que a organização do arquivo pedagógico se aproxima do discurso documental (INDURSKY, 2019), mas este não é produzido por instituições e sim pelo professor, podendo até ter a colaboração dos próprios alunos. Esse arquivo deixa lacunas, assim como a memória discursiva que é estruturada pelo esquecimento.

A organização de um arquivo pedagógico traz a possibilidade de formar uma rede de memórias, no sentido de que o aluno poderá retornar àqueles textos sempre que quiser e/ou precisar. Os textos estarão disponíveis para essa retomada de informações, o que também poderá gerar novas interpretações, de acordo com o momento de leitura.

Assim como a memória discursiva é da ordem da incompletude, os arquivos pedagógicos são sempre lacunares. Há sempre a possibilidade de inserção de novos documentos, revelando o fato de não ser possível reunir todos os textos sobre um mesmo tema, havendo a possibilidade de, a qualquer momento, esse arquivo receber mais textos, estando sempre incompleto.

O interdiscurso representa tudo que já foi dito anteriormente sobre determinado assunto, retornando de forma anônima e inconsciente aos textos e discursos dos sujeitos. Assim, o arquivo pedagógico será composto de textos que abordem um mesmo assunto abrangendo posicionamentos diferentes, como diz Indursky, "formar uma coletânea de textos em torno do mesmo assunto, mas com pontos de vista diversos" (2020, p.28), deixando claro que não são organizados de acordo com identificações ideológicas. Dessa forma, após a leitura, cada sujeito fará o seu recorte, organizando o seu discurso de acordo com suas condições sócio-histórica e ideológica.

Para Indursky, "Pêcheux já nos dizia que o discurso não existe isoladamente. Ele retoma discursos anteriores e aponta para discursos futuros" (2019, p. 104). Assim, a leitura de um texto ecoa em outro, podendo o sujeito estar de acordo com seu posicionamento, seguindo na mesma direção afirmando os sentidos produzidos, ou

posicionar-se de forma contrária, assumindo outra direção, buscando novos sentidos. Dessa forma, um texto, ao fazer parte de uma rede de memórias, passa a fazer parte da história social dos textos, se instituindo como uma prática social.

Ainda de acordo com Indursky (2019), para que o sujeito se inscreva na prática de escrita, precisa antes passar pela prática da leitura, construindo suas histórias de leitura e esse funcionamento em rede é fundamental para as práticas discursivas de leitura e escrita, já que para escrever é preciso ter o que escrever, algo para contar. Dessa forma, é possível notar a importância do processo de leitura para a escrita, sendo necessário para o bom desenvolvimento do processo de escrita, a história de leitura construída por cada sujeito.

E como construir histórias de leitura na escola? O arquivo pedagógico pode colaborar para o desenvolvimento dessa prática, proporcionando um trabalho reflexivo de leitura e escrita, tendo em vista a grande dificuldade dos alunos diante do papel em branco. Recorrer aos arquivos pedagógicos será uma forma de mostrar aos alunos que os textos não se iniciam neles mesmos, mas retomam outros textos, concordando, discordando, ressoando. Isso dará ao aluno a possibilidade de perceber que podem apropriar-se da escrita, dando a ela características, de acordo com suas condições sociais, históricas e ideológicas.

O trabalho com o arquivo pedagógico proporcionará ao aluno ter acesso a um conjunto de textos sobre determinado tema, estando sempre à disposição para consultá-los sempre que necessário. Esse arquivo será composto por uma temática, mas com variedades de posicionamentos, assim o aluno será conduzido a criar sua história de leitura, de acordo com os sentidos produzidos, culminando na apropriação de informações e, a partir disso, criando seus próprios textos.

Escola e cidadania

Abordar a temática "Cidadania" na e para a escola é reconhecer a educação como parte essencial da formação integral e autônoma dos sujeitos, estabelecendo uma relação com os fatores que podem influenciar e/ou determinar a sua realidade social. É preciso trabalhar de forma a levar os alunos a entender o mundo ao seu redor, situando-os na realidade do nosso dia a dia, compreendendo os seus direitos e, assim, podendo reivindica-los.

Para Orlandi:

> Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho, etc. (ORLANDI, 2007, p. 307)

Assim, faz-se necessário desenvolver atividades que promovam o respeito aos direitos humanos, que são comuns a todas as pessoas, correspondendo à dignidade dos seres humanos, já que vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade social, gerada pela má distribuição de renda, tendo no espaço escolar a oportunidade de realizar ações que visem o enfrentamento de todas as formas de discriminação e a violação dos direitos dos cidadãos. Nossa sociedade ainda está distante de uma vivência cidadã plena, constantemente nos deparamos com elevados níveis de desigualdades sociais, regionais e raciais

Falar sobre os direitos do ser humano nos leva a observar que isso faz parte da história da humanidade ao longo do tempo, pois a luta pela sobrevivência e a busca por uma vida melhor perpassam por toda a humanidade. A luta pelo poder acaba

determinando o dominador e o dominado, tendo como resultado a desvantagem de um sobre o outro, havendo a necessidade de criação de instrumentos para mediar os conflitos.

Um dos instrumentos que foram criados para essa mediação foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 10 de dezembro de 1948, com o propósito de criar uma herança universal para a humanidade, já que muitos conflitos vivenciados anteriormente nos mostraram a grande capacidade de a própria humanidade gerar a autodestruição.

Levar a Declaração Universal dos Direitos Humanos para a sala de aula e disponibilizar esse material aos alunos, fazendo com que tenham acesso aos seus direitos, conhecendo e reconhecendo como os artigos que estão no documento funcionam na prática revela a importância do trabalho com a cidadania, que deve ser constante e contínuo no espaço escolar. Segundo Orlandi, "Aí entra a função da educação na reinvindicação dos direitos e o respeito a eles: ela deve ser um mecanismo que leve o sujeito a reconhecer e a respeitar os direitos humanos" (2007, p. 308). Vale ressaltar que o presente documento norteará as práticas discursivas de leitura e produção, mas não caberá uma leitura pontual e limitada, mas sim reflexiva, relacionando com suas próprias vivências, compartilhando situações com seus pares em sala de aula.

A elaboração do caderno de atividades

A elaboração do caderno de atividades, abordando a temática "Cidadania", não tem a pretensão de dar conta do vasto conteúdo que pode ser explorado pensando no tema gerador. Cabe ressaltar que foi produzido para ser utilizado em sala de aula com a finalidade de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos e também, levar os professores à reflexão.

O material foi pensado para levar aos alunos novos conhecimentos e/ou ampliar os que já possuem acerca da cidadania, melhorando a atuação dos educandos nos espaços escolares, propondo práticas discursivas de leitura e produção de texto, promovendo a reflexão crítica e o debate sobre a temática. Além disso, o trabalho com a cidadania promove o pleno desenvolvimento do cidadão, refletindo sobre sua atuação na sociedade. Vale ressaltar que, essa prática será desenvolvida por meio da língua e de sua escrita, "objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania" (ORLANDI, 2001b, p. 8). Assim, o trabalho com práticas discursivas de leitura e escrita, corroboram para o desenvolvimento de práticas cidadãs.

Sabemos que cada sala de aula nos reserva novas descobertas e a busca constante por práticas que promovam o aprendizado do aluno. Apesar disso, encontramos dificuldades para o trabalho com determinada atividade em turmas de mesmo ano de escolaridade, pois em alguns casos, não conseguimos utilizar a mesma proposta e precisamos fazer adaptações de acordo com a necessidade de cada sala de aula. Assim, fica bem claro que o caderno estará aberto para adaptações e alterações de acordo com as necessidades de cada professor e de cada escola/ turma. Aqui não temos uma receita pronta, mas uma proposta passível de ser utilizada de acordo com os objetivos de cada aula.

Para melhor organização do caderno, as atividades estarão agrupadas em quatro eixos temáticos, sabendo que um complementa o outro, reconhecendo que haverá a retomada constante dos assuntos.

Eixo 1 – Tecendo olhares sobre os sujeitos de direito;
Eixo 2 – Tecendo olhares sobre a diversidade e a discriminação;
Eixo 3 – Tecendo olhares sobre os conflitos escolares;
Eixo 4 – Tecendo olhares sobre o respeito no/ para o espaço escolar.

Para cada eixo serão apresentadas algumas propostas de atividades de leitura e produção de texto, objetivando o desenvolvimento do sujeito/aluno por meio de práticas discursivas que contribuam para o desenvolvimento da autoria. O trabalho com o arquivo pedagógico se faz necessário, uma vez que o caderno tem por objetivo contribuir para o processo de leitura e escrita, ampliando o repertório dos alunos acerca da temática apresentada, contribuindo para suas histórias de leitura.

Dessa forma, o arquivo pedagógico será construído ao longo das atividades, pois será composto por textos indicados pelo professor, recebendo indicações dos alunos também. Além disso, as próprias produções dos alunos podem integrar o arquivo, sendo passível de novas inserções e sugestões.

Para Indursky (2010),

> [...] a prática da leitura deve mostrar ao aluno-leitor que o texto está sujeito à avaliação formal. Mas, também, e, sobretudo, que o texto pode ser tocado, contrariado discutido, ou seja, que ele demanda interpretação, sendo lícito dele discordar, em parte ou completamente. Esta postura frente ao texto vai mostrar que não há uma leitura única para um texto. E que uma leitura assim produzida vai transformar o aluno-leitor em um sujeito crítico e vai conduzi-lo a assumir seu lugar de autoria. (p.177)

É com esse direcionamento que a proposta de trabalhar com o arquivo pedagógico em sala de aula visa ampliar e desenvolver no aluno essa capacidade de concordar ou discordar, validando seu posicionamento em sala de aula, reconhecendo esse espaço como um lugar de interlocuções. Disponibilizar textos com posicionamentos diversos para que o aluno busque, de acordo com seu lugar social, com suas histórias de leitura, aqueles com os quais se identifica ou não, faz parte do processo de leitura discursiva.

Pensar o caderno de atividades e o uso do arquivo pedagógico como instrumentos linguísticos é ter a consciência de que "são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade". (ORLANDI, 2001b, p. 9) Assim, a proposta do caderno de atividades, complementada pelo arquivo pedagógico, abordando a temática cidadania, visa reconhecer que sujeito e história estão interligados, havendo a necessidade de reconhecer a exterioridade como parte do processo de aprendizagem.

Entender que os instrumentos linguísticos estabelecem "a relação do sujeito com a sociedade na história" (ORLANDI, 2001b, p. 8) nos mostra que não se trata somente da aplicação de determinado instrumento, mas do saber e da língua que são constituídos durante seu uso. Dessa forma, cabe salientar que o uso dos instrumentos citados neste trabalho, tem por finalidade estabelecer a relação do sujeito com a história, que, de certa forma, interfere na produção de sentidos, e também, em suas histórias de leitura. A Análise do Discurso promove essa relação da língua com o sujeito e com a história, entendendo que o sujeito é carregado de história e memória.

Considerações Finais

A educação escolar pressupõe a formação do sujeito para atuar em sociedade, reconhecendo as práticas cidadãs como fundamentais para a constituição do sujeito que é envolto de história, por isso, a Análise do Discurso considera esse sujeito que é interpelado pela ideologia e socio-historicamente constituído.

Dessa forma, o uso do caderno de atividades em sala de aula propõe práticas discursivas de leitura e escrita, buscando constituir a autoria no aluno. Cabe ressaltar que

o uso desses instrumentos linguísticos no espaço escolar promove não só o desenvolvimento da proposta elaborada, mas busca ampliar o conhecimento sobre a língua.

Segundo Orlandi (2001b, p.8):

> Quando refletimos sobre a presença desses instrumentos na Escola, na perspectiva em que consideramos a produção do saber metalinguístico, não se trata de pensar no mero uso de um artefato, mas da construção de objetos históricos, com consequências sobre as políticas das línguas.

Assim, é preciso compreender que o uso desses instrumentos se faz necessário no espaço escolar, uma vez que, com sua utilização, o professor pode dialogar com outros conteúdos, desenvolvendo os objetivos pretendidos para determinada aula, refletindo constantemente sobre sua atuação em sala. Além disso, o arquivo pedagógico amplia as histórias de leitura dos alunos, propondo práticas de leitura e escrita, que segundo Orlandi (2001b, p.7), tem o objetivo de "relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito".

Referências

INDURSKY, Freda. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, Lucas. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, Freda. Entrevista com Freda Indursky, concedida à Andréa Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, jan./abr. 2020. https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47301https://doi.org/10.12957/pr.2020.47301

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígios, 2019.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). **Introdução às Ciências da linguagem.** Discurso e Textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Ed. da Unemat, 2001b.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: DIAS, A. A. *et al.* (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2010, p.49-59.

ARGUMENTAÇÃO NA PRÁTICA: ATUAÇÃO SOCIAL, DISCURSO E ENSINO

Fernanda FREITAS (UERJ/ SESC)
Leyliane GOMES (SESC)

Mais importante do que saber (isto ou aquilo) [...],
deve ser saber como expressar e defender o que se sabe.
(Gustavo Bernardo. *Educação pelo argumento*)

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa sofreu uma série de modificações. De modo geral, a predominância das aulas voltadas exclusivamente para a análise gramatical descontextualizada vem perdendo força e dando maior espaço para o texto, tanto do ponto de vista da leitura como da produção. Se entendemos que o "texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa" (KOCH, 2017, p. 18), sua presença na escola permite que os docentes discutam abertamente com os estudantes sobre o princípio interacional da linguagem.

Por essa chave, destacamos que a construção de sentido não se dá em um ou outro polo, isto é, o sentido não está no locutor, no interlocutor ou no texto como peças isoladas do jogo linguístico-discursivo; o sentido constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, em uma cadeia incessante de significação, na relação entre suas peças. Não se trata, pois, de apenas substituir, em sala de aula, a primazia da gramática pela primazia do texto, ou, mais clara e popularmente dito, trocar seis por meia dúzia; trata-se de reposicionarmos os lugares na interação da linguagem, escutarmos e analisarmos os efeitos de sentido gerados pelas relações entre os sujeitos e suas produções textual-discursivas. Nesse sentido, reiteramos que as categorias de texto e discurso, embora distintas, operam juntas, invocando em seus laços outra categoria da linguagem e, portanto, do humano: a argumentação.

Pensar o trabalho com essas categorias na escola é considerar que, apesar dos avanços nos estudos de texto e sua aplicabilidade no ensino, muitas vezes e por questões que não cabem ao escopo desse trabalho, discurso e argumentação restringem-se às tipologias e aos gêneros textuais, sobretudo a argumentação quando vista em gêneros como crônica e artigo de opinião ou, de forma ainda mais reducionista, como redação do ENEM. Tratados, em geral, dessa forma, texto, discurso e argumentação são tomados como sinônimos, restritos à modalidade escrita da língua e distanciados dos sujeitos falantes, sejam locutores, sejam interlocutores. Nesse sentido, confunde-se ou, em última instância, perde-se a noção de que o ato de argumentar nos atravessa porque somos seres da linguagem ou, nas palavras de Koch, no Capítulo I do livro *Argumentação e Linguagem*:

> A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que **o ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, 2011, p. 17. Grifos da autora)

Na esteira de reposicionar o lugar da argumentação no ensino básico, é importante destacarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enumera como sétima, entre dez Competências Gerais da Educação Básica, a seguinte competência:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2017)

De acordo com esse documento de caráter normativo, que hoje "define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica", competência é um conceito amplo que consiste em mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a fim de lidar e solucionar demandas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho. Portanto, argumentar é um ato linguístico fundamental e, podemos acrescentar, é também um ato subjetivo e social muito importante para a construção de uma sociedade mais respeitosa, consciente, responsável e ética.

Vale destacar que a BNCC tomou visibilidade em 2017, quando foi decretada a Lei 13.415, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9393/96) e atribuindo uma nova configuração ao ensino médio brasileiro. O Novo Ensino Médio, assim denominado pelo Ministério da Educação, tem por objetivo promover mudanças tanto do ponto de vista da estrutura quanto do currículo desse segmento escolar. Em relação a este, houve uma mudança substancial na medida em que se determina que o ensino deve se basear em competências e habilidades em detrimento de uma abordagem conteudista. Segundo essa nova orientação, o currículo escolar brasileiro deve compor-se da base, que corresponde à formação geral básica, e dos itinerários formativos. Sobre estes, especificamente, a ideia é que o estudante possa escolher unidades curriculares conforme suas inclinações e interesses com os objetivos de ampliar, aprofundar e/ou consolidar determinado objeto do conhecimento.

Diante desse novo arranjo proposto para a educação brasileira, o currículo da Escola Sesc de Ensino Médio foi revisitado pela equipe gestora e docente a fim de promover mudanças e alinhamentos que atendessem, paulatinamente, à estrutura do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, na área de Linguagens, discutimos quais unidades curriculares deveriam compor o itinerário formativo dessa área considerando as competências e habilidades contempladas na base, bem como as demandas de uma "formação humana integral e de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BNCC, 2017), seja no campo do trabalho, seja no campo acadêmico.

Ao longo das discussões, um dos temas mais destacados como item a compor o IF de Linguagens foi a argumentação. Apesar de já aparecer nas aulas regulares de Língua Portuguesa, esse espaço não era suficiente para abordar a complexidade do ato de argumentar e seus diversos campos de atuação social. Diante disso e a partir da proposta de itinerário formativo colocada pela BNCC, elaboramos a unidade curricular *Argumentação na prática* a fim de aprofundar os aspectos que envolvem a construção argumentativa, nos níveis oral e escrito, e ampliar o entendimento sobre esse ato linguístico-discurso fundamental, que está para além do trabalho como tipologia textual.

Argumentação na Prática: a Escola como Espelho da Sociedade

A unidade curricular *Argumentação na prática* foi pensada a partir de um curso anterior denominado *Texto, Argumentação e Discurso*, que compunha o currículo da

escola como uma atividade eletiva. Como o título anuncia, esse curso se dedicava a aprofundar os conceitos e as relações entre produções textuais e discursivas do universo argumentativo da linguagem. Um dos objetivos principais era preparar os jovens para analisar a quantidade incessante de informações produzidas na contemporaneidade, sabendo posicionar-se criticamente. Tratava-se de uma abordagem rica no que tange à escolha dos materiais e das metodologias, na medida em que a análise se debruçava sobre textos verbais e não verbais, orais e escritos, publicitários, jornalísticos, entre outras formas linguísticas e outros campos sociais de atuação. Como parte das aulas, além da análise dos textos e da identificação de estratégias argumentativas utilizadas pelos seus autores, os estudantes produziam diferentes gêneros discursivos com vistas ao desenvolvimento da argumentatividade.

A atualização da proposta do *Texto, Argumentação e Discurso* para o *Argumentação na prática* ocorreu não só em meio à efervescência da BNCC, mas também em meio a uma pandemia, a qual, no campo da educação, lançou luz à modalidade remota de ensino. Durante um período de, aproximadamente, dois anos, nós, professores, deparamo-nos com muitos desafios que perpassavam desde o uso da tecnologia até a elaboração de aulas e demais materiais didáticos para um contexto social e escolar extremamente delicado. Muitas perguntas surgiram, acreditamos hoje, como forma de elaborar uma situação real de estar vivendo uma pandemia e precisar reinventar novos modos de fazer uma escola a distância.

O retorno ao presencial, portanto, está sendo marcado pela percepção e elaboração dos efeitos dos tempos remotos e também pelas mudanças nacionais curriculares iminentes. É muito importante destacar que não retornamos ao ambiente físico escolar com respostas ou soluções para os desafios que certamente apareceriam. Em constante diálogo em equipe, o que consideramos fundamental para um trabalho pedagógico eficiente, relatamos as situações vividas durante as aulas a fim de pensarmos juntos encaminhamentos possíveis e benéficos para todos os envolvidos. Neste trabalho, embora apresentemos e compartilhemos um cenário específico, acreditamos que muitas escolas e muitos pares estejam vivenciando situações semelhantes em suas práticas escolares.

Diante desse quadro complexo e visando atender às normas da BNCC, particularmente em relação à implementação do itinerário formativo (IF) da área de Linguagens, refletimos sobre modos de fazer das unidades curriculares do IF um momento de ampliação e aprofundamento dinâmico, efetivamente pragmático e com real significação para os estudantes na formação escolar e, sobretudo, nas interações sociais porvir em suas vivências profissionais e cidadãs. Para tornar essa reflexão concreta, mobilizamos a metodologia *Aprendizagem baseada em problemas*, mais conhecida pela sigla PBL (*Problem based-learning*), uma vez que se trata de um método que visa à abordagem de situações-problema atuais por meio de uma aprendizagem ativa em que o estudante é o ator principal. Além disso, as habilidades voltadas ao desenvolvimento da argumentação e do discurso, contempladas na BNCC, em campos distintos de atuação, nortearam a formulação da proposta da unidade *Argumentação na prática,* tendo em vista a importância de situarmos as práticas escolares em contextos significativos para os estudantes, tornando explícita a ideia de que essas práticas são oriundas de situações da vida social.

Do campo de atuação social, destacamos a habilidade de

> (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BNCC, 2017)

E também a habilidade de

> (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Do campo de atuação na vida pessoal, fundamentamo-nos na habilidade de

> (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

E do campo de atuação na vida pública, ressaltamos a habilidade de

> (EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

Uma vez que os documentos oficiais orientam para o desenvolvimento de competências e habilidades, percebemos, então, a necessidade de formular um curso que propusesse atividades efetivamente práticas, colocando os jovens como protagonistas. Para isso, escolhemos como referência o eixo estruturante da BNCC Mediação e Intervenção sociocultural, que se propõe a oferecer aos estudantes ferramentas para promoverem transformações na sociedade, a partir de projetos de mobilização e intervenção social. Assim, o planejamento do curso incluiu a elaboração de projetos de diferentes campos de atuação a partir de situações simuladas. Em cada projeto apresentado aos estudantes, havia uma situação-problema que precisa ser resolvida de forma a atender às necessidades comunitárias, incluindo a resolução dos possíveis conflitos envolvidos.

No primeiro projeto, intitulado *Cultura Viva*, conduzimos os estudantes para a área da Cultura, apresentando-lhes a seguinte situação-problema: a prefeitura local deseja aumentar o número de espectadores nos espaços culturais que ficam em zonas periféricas da cidade. Caso isso não aconteça, os locais serão fechados e os moradores da região ficarão sem nenhuma atividade cultural próxima de seus domicílios. As turmas dividiram-se em grupos de modo que cada grupo assumiu lugares sociais diferentes. Dessa forma, foram ouvidos os posicionamentos dos moradores que frequentavam e não gostariam que as atividades fossem encerradas; dos representantes da Secretaria de Cultura; da Assessoria de Comunicação da Prefeitura e dos representantes dos espaços culturais privados.

Frente à situação-problema posta e às funções sociais definidas, os estudantes tiveram, como encomenda, de pesquisar e levantar informações sobre espaços culturais, dados sobre porcentagem de público, oferta de eventos culturais, locais das ofertas, incentivos governamentais à produção e ao acesso da população à cultura, bem como mobilizar experiências pessoais nesse campo. Com um tempo previsto de quatro semanas, entre apresentação do projeto, mobilização e produção dos estudantes, culminância e discussão teórica, destinamos a maior parte dos encontros para a pesquisa dos estudantes e a elaboração argumentativa de defesa de cada grupo.

Esse arranjo foi pensando com o intuito claro de priorizar a efetiva ação na análise e intervenção dos jovens estudantes, reiterando não só objetivo principal do curso — trabalhar a argumentação na prática —, mas também enfatizar a afirmação do professor Gustavo Bernardo, em seu livro *Educação pelo argumento*, segunda a qual "A ênfase no argumento chama a atenção para a necessidade do diálogo com o outro e, por via de consequência, para a necessidade do argumento que oriente [...] todo diálogo, todo debate, toda discussão." (BERNARDO, 2007, p. 14)

A fim de tornar a discussão ainda mais consistente e dialógica, convidamos o produtor cultural Leonardo Minervini para apresentar aos grupos informações detalhadas da área e também para expor seu posicionamento a respeito da valorização da cultura na sociedade brasileira. Além do contato com outra área do conhecimento, nossa intenção em convidar uma autoridade no tema para dialogar com os alunos foi proporcionar um encontro com uma perspectiva outra da cultura e, por conseguinte, um outro discurso distinto dos nossos olhares como estudiosas e consumidoras de produções culturais.

Ao longo do processo, observando o trabalho dos estudantes e a discussão entre os grupos, a fala de uma aluna, que era uma das representantes da Secretaria de Cultura, chamou a atenção. Ela se levantou da carteira, onde estava reunida com os demais representantes, e disse "Desisto, eles (os moradores) não aceitam nada, já oferecemos tudo e eles nunca ficam satisfeitos.". Em seguida, retornou ao grupo e continuou a discussão. Na culminância, em que todos os grupos se reuniram e apresentaram, de forma oral e escrita, suas visões e defesas, retornamos a essa cena e discutimos o quanto ela reproduziu, metonimicamente, situações reais da sociedade. Na ocasião, ressaltamos que cenas assim demonstram que cada lugar social possui intenções, muitas vezes, divergentes, mas que essa divergência não inviabiliza a realização de projeto, pois as relações divergentes, contraditórias, constituem o jogo argumentativo-discursivo, como afirma Koch:

> Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações, ou, como diz Benveniste (1974), "a língua assumida como exercício pelo indivíduo". Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem. (KOCH, 2011, p. 19)

Após a culminância do primeiro projeto, os estudantes foram apresentados a uma situação-problema de um novo campo de atuação: Segurança alimentar e Saúde. Desta vez, a ideia partiu de um contexto real: a mudança, a partir de outubro de 2022, dos rótulos de produtos alimentícios no que diz respeito à exposição das informações sobre os ingredientes a fim de garantir a qualidade do produto e a saúde da população. Para compreenderem melhor o contexto, as turmas receberam uma estudante de gastronomia, ex-aluna da escola, para conversar sobre a importância da leitura dos rótulos e a relevância das novas regras determinadas pela ANVISA.

No encontro seguinte, as turmas analisaram o seguinte caso fictício: "Um grupo de consumidores diabéticos ingeriu um biscoito cujo rótulo não indicava a presença de açúcares. No entanto, após algum tempo consumindo o produto, essas pessoas tiveram alterações em seus índices glicêmicos, com casos, inclusive, de hospitalização. Sabendo das novas normas de rotulagem e a fim de alertar outras pessoas, esses consumidores expuseram a situação no site *Reclame aqui.*"

Para resolver o problema, os estudantes foram divididos em dois grupos que assumiram os papéis de consumidores e de representantes do produto reclamado. Os

consumidores elaboraram um texto para a publicação no site, que deveria ser respondido pelos representantes da marca responsável pelo produto. Antes da elaboração dos textos escritos, os estudantes foram estimulados a identificar o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos e discutir sobre estratégias argumentativas ligadas ao relacionamento entre consumidores e empresas, para que pudessem propor soluções. Além disso, analisaram o site para o qual deveriam escrever com o objetivo de verificar a linguagem utilizada pelos usuários. Depois de produzidos os textos, houve a leitura compartilhada pelas turmas com objetivo de analisar criticamente e sugerir possíveis modificações a fim de aprimorar as produções.

Ao avaliarmos o processo e a produção final dos estudantes, percebemos como foi rica a troca de informações e o quanto eles se motivaram por serem convidados a produzir textos que de fato fazem sentido no cotidiano e não são produções lidas única e exclusivamente por seus professores. Assim, entendemos os estudos de caso e as situações-problema como um valioso instrumento pedagógico que estimula o desenvolvimento da argumentação, uma vez que permite a análise de uma situação social específica, além da aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa.

Isso reforça a ideia de que, para que o aprendizado ocorra efetivamente, o estudante precisa estar engajado para aprender e os conteúdos escolares devem ser significativos, como afirmam Camargo & Daros, ao discorrerem sobre as metodologias ativas e a necessidade de se inovar na educação: "Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais." (2018, p. 4).

Considerações Finais

Nosso papel como educadores de língua materna, além da instrumentalização dos estudantes para que sejam usuários competentes da língua, inclui auxiliar na ampliação do repertório sociocultural e no desenvolvimento da análise crítica do mundo que nos cerca e que é representado por meio de textos. Com um trabalho que necessita de planejamento, sistematização e atualização dos docentes, vemos que é possível capacitar os jovens para aprimorarem a visão crítica e a responsabilidade social. Práticas como as exemplificadas na unidade curricular *Argumentação na prática* reforçam que as metodologias centradas na atividade discente, como a *Aprendizagem Baseada em Problemas* (*Problem-based Learning* - PBL), são eficazes na construção de sentido, do protagonismo e no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, desenvolver projetos e garantir o engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Somado ao desenvolvimento dessas competências, verificamos o quanto a expressão oral dos estudantes foi aprimorada, garantindo o princípio básico da comunicação eficiente. Apesar de as atividades desenvolvidas não terem como foco o texto dissertativo-argumentativo tão tradicional na escola e ainda solicitado pelos vestibulares, foi possível observar que os estudantes conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos por meio de projetos também na produção desse gênero, o que demonstra um aprendizado, de fato, significativo.

Nesse sentido, a elaboração dos projetos que compuseram a *Argumentação na prática* permitiu evidenciar que as habilidades de selecionar, analisar, avaliar, apresentar-se, engajar-se, previstas pela BNCC, podem ser desenvolvidas a partir de métodos em que a argumentação seja praticada em diferentes níveis. Sendo um ato e, portanto, constituindo um processo e não um produto, a argumentação comparece desde a pesquisa atenta a fontes confiáveis de informação, a leitura e escuta de discursos de autoridade —

tomando-os não como uma verdade absoluta, mas como um ponto de vista —, a representação de lugares sociais e seus respectivos interesses e discursos, a discussão entre representantes desses lugares, até a escrita e a apresentação oral dos posicionamentos assumidos.

A observação das etapas de cada projeto leva-nos a retornar ao trecho em que Koch afirma ser o ato de argumentar um ato linguístico fundamental, na medida em que vemos a movimentação dos estudantes, não sem dúvidas, para o entendimento e a construção de um pensamento, de um texto e, portanto, de um discurso, mobilizando mecanismos linguísticos para dar forma às intenções discursivas. A essa formulação são atravessados valores como ética, respeito e responsabilidade que constituem o ato de argumentar e atuar no mundo, enfrentando desafios pessoais e coletivos, locais e globais e construindo uma sociedade cada vez mais democrática.

Referências

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. 2ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.* Porto Alegre: Penso, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

O TEXTO ARGUMENTATIVO E A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA

Helena FERREIRA (UERJ)

Introdução

Defender uma ideia é ação básica e corriqueira na vida de qualquer ser social porque as pessoas são convidadas, e às vezes até mesmo compelidas, a assumirem pontos de vista diante de determinadas situações. Assim, argumentar é um ato inato ao ser humano ainda que ela não perceba isso: sempre que alguém indaga o porquê em qualquer situação e não se contenta com a resposta e retruca, esse alguém está argumentando.

Apesar de ser algo tão natural, quando os alunos precisam produzir textos argumentativos, observa-se que grande parte deles apresenta textos pouco coesos e coerentes, e não é difícil notar que parte dessa carência pode ser atribuída ao mau uso ou à ausência dos conectivos, bem como à falta de ordenação das ideias, especialmente quando se faz necessária a utilização de teses e argumentos que as sustentem.

Outra observação em relação ao ato de argumentar é que na atualidade, a argumentação está imiscuída com posturas agressivas e parece que em nome da prática do direito de expressão a polidez e a cordialidade, em muitas situações comunicativas, cedem lugar ao desrespeito e à uma postura esvaziada de empatia.

Acredita-se que a natureza sociointeracional da língua mostra-se como um caminho que pode aliar, no mínimo, duas necessidades prementes no campo escolar, bem como fora dele: auxiliar os alunos no aprimoramento das técnicas de argumentação a fim de que a mensagem seja transmitida da forma mais inteligível possível e trabalhar o tipo textual argumentativo como uma forma de buscar alcançar a empatia, e assim iniciar um trabalho de transformação na postura dos alunos.

Para tanto, encontrou-se um norte na estratégia criada pelo psicólogo Marshall B. Rosenberg, Comunicação não violenta, doravante CNV. Essa estratégia ancora-se em habilidades de linguagem e de comunicação que relembram e reavivam a capacidade de os comunicantes permanecerem com postura respeitosa, ainda que eles estejam em condições adversas.

Este artigo, portanto, visa a constituir-se um instrumento que ajude o desenvolvimento da empatia a partir do trabalho de coesão e de coerência em textos argumentativos escritos. A preocupação vai além da linguística já que anseia por auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes do alcance que a língua tem em termos de construção de um ambiente mais respeitoso e empático para todos. Almeja-se, pois, contribuir na formação de cidadãos que estejam linguística e empaticamente preparados para usarem socialmente a língua de forma mais consciente e ética.

1. A Produção Textual em Sala de Aula

Ao escrever, o sujeito usa a linguagem como um instrumento para assumir um papel no mundo, para posicionar-se diante de uma questão, para fazer valer a sua voz enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade e para que o aluno consiga usar essas funcionalidades da escrita, ele precisa

> 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2020, p. 87)

Observa-se que apesar de ser um recurso tão fascinante de comunicação, a produção textual, que demanda grande esforço por parte dos professores no planejamento de suas aulas, é geralmente uma parte da aula de português que costuma gerar um certo desconforto em muitos alunos e professores.

Nos primeiros, o desagrado está ligado à questão da dificuldade enfrentada por muitos deles para produzirem textos coesos e coerentes a ponto de atenderem às suas expectativas e às dos seus professores. Já nos segundos, o desconforto vem do fato de muitos docentes não conseguirem, da maneira como desejariam que acontecesse, auxiliar seus alunos a escreverem textos mais relevantes e adequados aos padrões impostos pelas instituições de ensino e provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ao ler as produções das turmas e perceber que as definições, como por exemplo, dos recursos de coesão e de coerência não foram adequadamente aprendidas pelos alunos, alguns professores podem se sentir desassossegos diante dessa situação, dado que na maioria das vezes, eles já tentaram transmitir aquele conteúdo de maneiras diversas e consequentemente, pensam não terem condições de ajudar aos alunos a produzirem textos com aqueles elementos. Cabe aqui destacar que o possível despreparo do professor é um ponto que não deve ser tratado de maneira simplista, uma vez que ele envolve uma categoria que historicamente está sendo não só desprestigiada e desvalorizada, como também quase que desumanizada.

Ainda analisando o desconforto do aluno diante do ato de escrever, acredita-se que, não raras vezes, ele está cheio de ideias, mas, ao lembrar-se de que o seu professor irá ler e avaliar sua produção, o fantasma de ser aprovado ou não por seu avaliador pesa tanto que ele acaba por escolher escrever o que ele julga ser mais agradável ao seu leitor. Sobre esse assunto, Bernardo afirma que "facilitar a leitura do outro representa facilitar o seu acesso às nossas ideias, em última instância, a nós mesmos. Dificultar-lhe a leitura representa o contrário, representa afastá-lo" (2010, p.37) e assim proteger-se de uma possível crítica.

Dessa forma, pode ser difícil para um autor e, em especial, para os alunos se exporem já que a concretude da concatenação das suas ideias é na verdade a expressão do pensamento deles a cerca daquele tema, "pois a opinião é a marca do sujeito no seu mundo, responsabilizando-o ao mesmo tempo perante a sociedade, o mundo, nos termos das opiniões que emite" (BERNARDO, 2010, p. 54).

Entende-se que a escola deve ser um espaço para discussão, para troca de ideias e não de mando ou desmando; ela deve ser um lugar de cooperação e não de opressão: nem as instituições impondo que os professores assumam práticas não eficientes, nem o professor oprimindo os alunos e nem os alunos demandando exageros do professor. Em suma, a instituição escolar precisar valorizar o desenvolvimento da empatia e do respeito para que seja possível

> 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BNCC, 2020, p. 87)

O posicionamento ético diante das situações reforça a noção de que o ato de escrever seja um ato social e seja uma busca de ação com o outro e, portanto, pode-se afirmar que a escrita é uma atividade cooperativa, de interação, pois que existe um sujeito que deverá dar um sentido próprio ao que lê. Escrever é, pois, em certa medida, uma vontade de se definir pela exposição das ideias, pela exposição dos conceitos e isso gera comprometimento com o que ficou registrado.

> (...) o que leva as pessoas a escrever é uma angústia diferente destas: a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo de jogo. (...) A atitude

> de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo. (BERNARDO, 2010, p. 30)

Nota-se que nos anos finais do Ensino Fundamental, está efervescente nos jovens uma vontade de criar seu próprio destino e uma expectativa de ter um controle maior sobre seu caminho por meio de suas próprias escolhas. Parte de essa energia pode ser aproveitada pela escola e canalizada para a prática da produção textual, desde que sejam escolhidos os gêneros mais adequados, como orienta a BNCC (20202, p. 136):

> Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão

Aulas que explorem aqueles gêneros que circulam na esfera pública são importantes porque a língua, aqui, é concebida como um instrumento de relação social e o texto percebido como meio pelo qual a língua funciona, garantindo, assim, a interação social.

Na análise linguística dos gêneros diversos, pode-se explorar regularidades textuais que podem ser extremamente úteis na produção de textos inteligíveis, como as propriedades da coesão e da coerência.

Por isso, a proposta de ensino orientada pela BNCC e a demanda apresentada por muitos alunos vão ao encontro da linha de pesquisa desenvolvida neste artigo, uma vez que ele está ancorado na adoção de uma perspectiva textual que vise a aperfeiçoar as habilidades linguísticas já presentes nos alunos. Como consequência, eles passam a ter mais confiança e conhecimento para interagirem socialmente com as variedades da língua com mais propriedade.

0. A Coesão e a Coerência nos Textos Argumentativos

A linguagem é entendida como uma habilidade que pode ser definida como a capacidade inata que os seres humanos possuem de interagirem socialmente por meio das línguas. Dessa forma, essa pesquisa enaltece a importância do texto porque ele

> é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p.307).

Por conta da necessidade de se comunicar diariamente, ao chegar à escola, o aluno já tem um conhecimento da sua língua e por isso, cabe à instituição escolar auxiliar os alunos a aprimorarem a prática da comunicação, seja na parte oral ou na parte escrita.

Nessa perspectiva, a escola não ensina propriamente a língua, mas, sim, alguns de seus usos; usos esses que, de modo geral, os alunos não estão acostumados a praticar, mas que são importantes para que eles tenham condições de se comunicarem de forma mais eficiente, em diferentes situações comunicativas.

A comunicação pode se concretizar por meio da língua. Ela é o fio da interação e se materializa em produções escritas, orais, imagéticas, gestuais, e todas essas manifestações são formas diversas de texto. No entanto, não é toda e qualquer manifestação que é classificada como sendo um texto, mas aquela que seja

> (...) um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais.
>
> (...) fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa. (KOCH, 2016, p. 15 e p. 18)

Já para Antunes, "um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação." (2009, p. 79)

Portanto, um texto não é um conjunto de palavras escritas sem critério e que são colocadas justapostas de forma aleatória. Para a Linguística Textual, que tem como objeto de estudo o texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, uma peça comunicativa, para ser minimamente interpretável e, assim, poder ser reconhecida como um texto, precisa estar de acordo com algumas regras básicas, que compõem a propriedade da textualidade.

Nesse particular, Koch (2020, p.45) apoiando-se em Beaugrand & Dressler (1981) aponta sete princípios constitutivos da textualidade, a saber: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade, dos quais destaca-se um interesse especial nos dois primeiros princípios: coesão e coerência, que guardam ligação com o fato de a atividade verbal ser uma atividade textual que não pode acontecer de forma aleatória, como se observa nesta sequência de frases:

João não irá à festa porque está estudando para sua prova de matemática.

A escola municipal sofre com a falta de investimentos.

William Maillis, de apenas 11 anos, acaba de se formar em Artes na St. Petersburg College, na Flórida, nos Estados Unidos.

Essas frases estão corretamente escritas dentro dos aspectos linguísticos, porém, ao serem lidas, não constituem uma sequência lógica por não criarem uma unidade de sentido. São frases que não estão conectadas entre si, apesar de estarem no mesmo campo semântico em relação ao tema: educação.

Sobre esse aspecto, Marcuschi. diz que

> sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases gramaticalmente bem formadas. (2008, p.100)

Dessa forma, as propriedades da textualidade da coesão e da coerência têm por finalidade criarem relações textuais e assim propiciarem o sucesso do processo de dizer.

> é que os textos linguísticos são construídos com palavras. Palavras que, desde o sistema, têm um significado básico, estão submetidas a regras particulares de combinação, em vistas a uma organização sequencial coerente, nos âmbitos micro e macroestrutural. (ANTUNES, 2009. p.93).

A coesão textual é conceituada por Koch como "todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual." (2018, p. 18)

Assim, um texto caminha para alcançar uma coesão satisfatória se ele possuir partes bem articuladas entre si e encadeamento adequado entre orações e seus termos, ou seja, um texto coeso é aquele que contém elementos que garantam o estabelecimento de ligações linguísticas textuais.

> Os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como marcadores, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto. (Grifo da autora). (ANTUNES,2005, p. 144),

As propriedades textuais da coesão e da coerência são definidas por Marcuschi (2008, p.119) da seguinte maneira: a primeira é a continuidade baseada na forma e a

segunda é a continuidade baseada no sentido. Assim, a coerência é uma ação de interpretação realizada pelo receptor a partir do seu conhecimento pessoal e não uma propriedade inerente ao texto ou somente realizada baseando-se em uma relação semântica entre sequências de enunciados.

Como a coerência é uma entidade cognitiva e empírica, as relações por ela criadas nem sempre estão marcadas na superfície do texto e nem estão imediatamente explícitas. Por exemplo, em algumas situações, é o ponto de vista do receptor que gera a relação de coerência, ponto de vista esse que foi forjado pelo indivíduo a partir de sua experiência nos meios sociais onde ele vive. Os quadros cognitivos presentes em todo ser social constituem uma construção baseada nos discursos que circulam e predominam na sociedade da qual o indivíduo faz parte.

Apesar de a coerência nem sempre poder ser apontada em um texto por estar além de determinações linguísticas e gramaticais, é imprescindível que o texto seja produzido de modo que esse recurso possa ser mais facilmente acessado.

Por esse motivo, é possível afirmar que a coesão está em função da coerência, já que todos os segmentos se interligam em um texto com o objetivo de torná-lo inteligível, ou seja, em prol do alcance do sentido.

Já a coerência pode ser definida como

> uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida. (ANTUNES,2005, p. 176)

Na construção de um texto, o autor precisa ter em mente que todas as escolhas devem ser feitas para que o sentido da mensagem não seja comprometido e para garantir a liberdade de escolha dos recursos mais adequados àquela situação, faz-se necessário o conhecimento da estrutura gramatical da língua utilizada.

Importante lembrar que, por estarem interligadas, a coesão e a coerência são duas propriedades que não permitem uma demarcação precisa de onde uma começa e a outra termina. Pode-se dizer que elas são as duas faces de um mesmo fenômeno, portanto uma postura metodológica que priorize o ensino a partir do texto, em detrimento do da frase, constitui um procedimento para que os alunos percebam melhor como utilizar essas propriedades em suas produções de eventos comunicativos com a finalidade de tornarem seus textos mais inteligíveis.

0. A Relação entre Empatia e Argumentação

Segundo o psicólogo Rosenberg, autor da obra Comunicação não violenta (2006), a empatia é um sentimento capaz de diminuir a tensão na interação com os outros e com o mundo e, assim, melhorar a qualidade de vida de toda a sociedade porque, com essa prática, as relações sociais podem ser construídas a partir de diálogos mais pacíficos. Essa atmosfera pacifista pode ser estendida ao relacionamento entre alunos e professores desde que seja criado um ambiente mais propício ao diálogo.

Vygotsky (1987) é outro psicólogo que afirma que as relações sociais são de grande valia para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Para ele, existe uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade que o rodeia, uma vez que o primeiro modifica o segundo e é por este também influenciado.

Essa concepção dialógica da linguagem é o princípio norteador da obra de Mikhail Bakhtin, como demonstrado abaixo:

> Como postulado por Bakhtin (2004), é na interação, no diálogo, que nos constituímos, daí fundam-se as bases de um trabalho eminentemente social com a língua materna, considerando as diferentes áreas do conhecimento e através de múltiplas linguagens (SME, 2012, p.4).

Fiorin destaca um posicionamento do filósofo russo, Bakhtin:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (2017, p.21 apud BAKHTIN, 1988, p. 88)

O dialogismo percebe a constituição de um enunciado sempre em relação a outro e, segundo Bakhtin (2006), a língua em uso tem um caráter dialógico que não se restringe ao diálogo face a face; ele se estende à palavra que é invariavelmente atravessada pela palavra do outro. Isso significa que um discurso é construído considerando o dizer de um outro alguém.

> Dessa forma, busca demonstrar a natureza social e não individual das variações estilísticas. Com efeito, a maneira de integrar "o discurso de outrem" no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado. (Bakhtin 2006, [s.p])

Em vista disso, a sociedade é composta por indivíduos diferentes, que integram em grupos sociais com interesses distintos e, em muitos casos, conflitantes entre si. Esses seres sociais buscam a aceitação do seu ponto de vista e, por isso, os discursos são comumente o espaço da contradição, já que eles são o lugar onde a luta entre as vozes divergentes se concretiza. No entanto, é importante que a empatia se faça presente nesses diálogos para que a cultura de guerra presente nas interações sociais seja neutralizada, como é possível observar nesse trecho da obra *Comunicação não violenta*

> Por sermos convocados a revelar nossos pensamentos e necessidades mais profundos, às vezes podemos achar desafiador nos expressarmos em CNV. Entretanto, essa expressão fica mais fácil depois que entramos em empatia com os outros, porque teremos então tocado sua humanidade e percebido as qualidades que compartilhamos. (ROSENBERG, 2006, [s.p]),

Na tensão das vozes sociais, a interação pode perder seu caráter amistoso e construtivo caso não exista um esforço em educar e direcionar os impulsos presentes em quase todo ser humano que está em um eterno aceitar e rejeitar o que lhe chega. É preciso saber conduzir a discordância, pois, como sustenta Bakhtin, "a ação ética não pode desprezar o tempo e o lugar em que se vive". (Apud FIORIN 2000, p. 15),

Uma forma de preservar o caráter amistoso e construtivo nas relações diárias pode ser a ampliação da educação, que é definida pelo dicionário Houaiss (2015) como a "aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino". Portanto, pode-se dizer que o homem educado é aquele que se percebe como um agente de contínua e consciente intervenção ativa no mundo e não apenas como um mero espectador que contempla os acontecimentos ao seu redor.

Assim, o uso reflexivo da língua transcende as questões pedagógicas na medida em que "escrever implica reflexão crítica, e reflexão crítica, por sua vez, supõe exercício permanente do raciocínio filosófico.", (BERNARDO, 2010, p.9). Isso posto, acredita-se que o exercício da empatia aliado à prática consciente da escrita sejam importantes na construção de um meio social mais solidário e pacífico para todos.

Considerações Finais

A aplicação de exercícios isolados e focados em pontuação, regência, concordância, entre outros conteúdos gramaticais, frequentemente, no nível da frase nem sempre são aplicados de forma satisfatória em textos produzidos pelos alunos, como evidenciam a prática, os estudos e as pesquisas nessa área.

Desse modo, não cabe mais uma ação pedagógica ancorada na concepção de uma linguagem como um sistema pronto que deve ser decorado pelos alunos. Decodificar o sistema linguístico e se apropriar de regras de forma descontextualizada é o mesmo que, por exemplo, solicitar a um dentista que fez todo seu curso exclusivamente online, que extraia um dente siso.

Em ambas as situações, os agentes podem até saber o que fazer, mas certamente não sabem como fazer e, portanto, o aprendizado perde um pouco do seu propósito por nem sempre poder ser acionado na prática.

É desejável que as oportunidades de escrita em sala de aula aconteçam com a regularidade possível, nem em mais, nem em menos momentos. Essa frequência pode inclusive ser acordada entre professor e alunos, porque, assim, existe a chance de todos terem suas necessidades atendidas, dentro do que possa ser realizado e consequentemente a construção da empatia no ambiente escolar é fortalecida.

No tocante à formação continuada do corpo docente, é premente a necessidade de se encontrar uma forma de fazer com que os novos estudos teóricos estejam presentes na prática pedagógica; para tanto, não basta a existência de documentos que demonstrem o que deve ser feito. É necessário que as instituições oportunizem momentos reais e produtivos de trocas de experiências práticas dos professores, sejam essas bem-sucedidas ou não; abram espaço para reflexões que venham a diminuir o fosso entre a teoria e a prática pela apresentação de exemplos de atividades possíveis de serem aplicadas de acordo com a realidade de cada grupo escolar.

Talvez fosse mais produtivo que, durante as chamadas Jornadas Pedagógicas, as exposições saíssem um pouco do campo das ideias e fossem transportadas para a prática da realidade escolar.

Nesses eventos, é muito comum ouvir-se: "Você pode criar estações para diversificar o trabalho, o que, aliás, é novidade para quase ninguém"; outra fala comum é "Você pode usar textos de vários gêneros." No lugar dessas falas vazias, o que realmente agregaria valor seria uma demonstração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Como seriam, por exemplo, as estações em uma aula de inglês, com uma turma do primeiro ano do Ensino Básico sem livro, sem apostila, sem folha, sem xerox?

Não é raro a sociedade, em geral, tender a responsabilizar o professor pelas práticas malsucedidas em sala de aula. Parece que, por desconhecimento desse campo de atividade, tais pessoas se esquecem de que, quando está realizando sua prática, o professor necessita, muitas vezes, agir contra seus próprios princípios pedagógicos a fim de atender ao que lhe é exigido.

Nem sempre o corpo docente tem autonomia para escolher livremente a sua prática porque, não raro, as instituições de ensino tendem a considerar bastante a parte econômica, e, na balança do que fazer ou não, às vezes, o lado financeiro pesa mais do que o resultado efetivo da educação, o que não deixa de ser um aspecto lamentável.

Uma vez que essa pesquisa não está preocupada somente com o aspecto intelectual do aluno, mas também, com seu desenvolvimento nos aspectos da cidadania e da atuação social, ela foi motivada pelo desejo de destacar o papel capital da língua em sua função interativa, que envolve o valor instrumental da palavra e o poder de influenciar a vida dos membros de uma sociedade. Desse modo, promover a compreensão do papel da escolha das palavras que compõem o texto é uma das tarefas da escola.

É a escola que provê ao estudante oportunidades de observar, de refletir e de analisar a língua como um meio de expressão e de captação de conhecimento e, portanto, é essa instituição social que leva o aluno a perceber que a palavra não é neutra e que ele, cidadão, deve procurar usá-la consciente responsável, social e empaticamente durante sua transição pelo mundo.

Assim, deseja-se ratificar a noção de que a língua está a serviço dos seus falantes e de que cabe a estes usá-la de forma a criar uma atmosfera cada vez mais empática e respeitosa, porque, como afirmou Arun Gandhi, na obra Comunicação não violenta (2006), "Se mudarmos a nós mesmos, poderemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação."

Portanto, é preciso que seja desenvolvida a noção de que cada ser humano é responsável pela implantação do bem comum e por isso acredita-se que, ao partir da conscientização de como o uso das palavras influencia na sociedade, é possível fazer com que os usuários da língua iniciem um processo de desenvolvimento da empatia em seus eventos discursivos.

Conclui-se que a argumentação, presente no cotidiano e desenvolvida pela escola, aliada à empatia, elemento indispensável à convivência democrática, são incontestavelmente uma forma de implantação e/ou de conservação do bem-estar social, que é responsabilidade de todos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC,2006.

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

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro. Rocco, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2020.

BRASIL. *Orientações curriculares*: língua portuguesa. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, 2019.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.

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

KOCH, Ingedore Vilaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais; [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA COM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: O ALUNO PROTAGONISTA DA EJA

Izilene Leandro da SILVA (UERJ)

Introdução

Leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) assumem um significado especial para os estudantes que resolveram retornar aos bancos escolares em busca de uma nova oportunidade no estudo. Esses aprendizes estão dispostos a enfrentar as necessidades do mundo atual, em casa, no trabalho, ou na sua comunidade. Dessa forma, os estudos foram realizados em uma escola estadual da rede pública de ensino que oferece a modalidade EJA, situada na cidade de Várzea Grande-MT.

Apresentaremos alguns recortes dos textos produzidos pelos alunos que foram trabalhados em sala de aula. Tal proposta nos permitiu identificar dificuldades de aprendizagem e de construção do saber. As narrativas autobiográficas trazidas neste artigo fazem parte da pesquisa que desenvolvemos em sala de aula com alunos da EJA, e teve como propósito instigar a autonomia e empoderamento do aluno ao narrar sua história de vida, o que significa produzir conhecimento do saber.

As contribuições de Ricoeur (1991, p. 13) sobre narrativas autobiográficas foram primordiais para o desenvolvimento de produções textuais em sala de aula, uma vez que o aluno, ao fazer um relato de sua vida, atribui sentido no processo de aprendizagem. Conforme o autor, uma autobiografia é, no sentido preciso da palavra, uma obra literária. Ela fundamenta-se entre o ponto de vista retrospectivo do ato e entre o ponto de vista retrospectivo do ato de escrever o que se viveu e o desenvolvimento contínuo da própria vida. Portanto, "uma autobiografia, no final, é baseada na identidade e, portanto, sobre a ausência de distância entre a personagem principal da história, que é você mesmo".

A escolha pela leitura e pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa (LP) justificam-se, primeiramente, pela carência de capacidade de leitura e de escrita dos alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA). Desse modo, nosso propósito neste artigo é apresentar o protagonismo estudantil, por meio das narrativas autobiográficas, possibilitando transformações e aprimoramento para o trabalho do professor na prática de sala de aula. Pois, entendemos que a cada sugestão apresentada pelo olhar do outro, pode contribuir para o melhoramento e aperfeiçoamento das nossas próprias atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

As práticas de leitura estão presentes em nosso dia a dia, em nossa cultura. Além disso, o ato de ler aprimora o conhecimento da língua padrão e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de produzir textos. O contexto atual chama ao estudo de práticas de ensino da leitura e da escrita de Língua Portuguesa (LP) e de conhecimentos do saber.

A prática de ensino-aprendizagem de língua, voltadas para a leitura e a escrita do aluno, precisa levar em consideração essa condição da língua como meio de interlocução que tem como sua dimensão constitutiva o contexto social, histórico e cultural das pessoas. Essa dimensão constitutiva influencia também os modos pelos quais a língua é ensinada e apreendida.

O intuito principal desta proposta é contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto de professores, quanto de alunos, afim de promover o pensamento crítico e a responsabilidade em virtude desse novo modo de viver.

Considerações Metodológicas da Pesquisa-Ação

Acreditamos que a pesquisa-ação é uma grande aliada para nossa pesquisa, uma vez que ela é desenvolvida pelo processo de participação com desempenho ativo dos estudantes. O contexto de sala de aula, o convívio cotidiano com eles, o fazer pedagógico são situações que favorecem o trabalho com a leitura e a escrita na unidade escolar, no qual tem como panorama inicial a obsevação de uma situação problemática no momento de ensino.

Consideramos de fundamental importância as contribuições de Thiollent (2011, p. 28) para o nosso trabalho, uma vez que com a pesquisa-ação é primordial para "produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população".

A pesquisa-ação nos possibilita criar metodologias ativas e de qualidade para a sala de aula da EJA, dentro de uma perspectiva enriquecedora no ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, de maneira que possamos fugir do tradicionalismo e implementar métodos contemporâneos. Thiollent (2011, p. 30) nos diz que é preciso compreender a situação, "a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico".

A Leitura e a Escrita na Constituição do Aluno Protagonista da EJA

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer uma atenção especial, principalmente com relação ao uso da língua materna em sala de aula ou fora dela. Pensando nisso, como pesquisadora e professora de LP destaco a importância do trabalho de ensino da leitura socialmente significativo para esse segmento estudantil. O trabalho de ensino de leitura e de escrita na escola é essencial no processo de formação do sujeito autônomo que lê as intenções do autor, mas também o interpreta, oferecendo-lhe uma contra palavra. A autora Antunes (2003, p. 67) "ressalta que a atividade da leitura completa a leitura da escrita", estabelecendo uma relação de interação entre os sujeitos.

Geraldi (2010, p. 139) explica que ler e escrever surgiu da necessidade de ensinar uma língua como um produto da sua descrição e da definição social de suas normas do bem dizer e escrever. Concordamos com Geraldi no sentido de que sempre existem múltiplas possibilidades para ler e construir um texto. Ressaltamos também que, muitas vezes, diante das variadas possibilidades, em sala de aula é privilegiado o ensino da reprodução e codificação do conteúdo, sem agregar ao conhecimento do saber dos estudantes.

A nosso ver, é indispensável que o aluno construa o seu texto a partir da sua realidade, dentro do seu contexto histórico e social, de forma que esse aluno tenha maior compreensão dos textos orais e escritos com os quais devem se deparar em diferentes situações na sociedade.

Conforme Delmonto (2009), a formação de sujeitos leitores deve ser uma preocupação da escola contemporânea. Segundo o autor, os problemas de ensino de leitura e de escrita acabam não tendo destaque nos currículos escolares. Ele considera que, além da codificação, é preciso focar o ensino na compreensão e na apreciação do texto, pois é importante que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, isto é, a escrita transforma a fala e a fala tem forte influência na prática da escrita.

A discussão sobre leitura e escrita passa pela abordagem do aprendizado significativo da cultura e do conhecimento, isto é, a construção dos processos de leitura e escrita, como saberes sociais, passa pelo mundo da cultura agregado ao cotidiano e ao longo da vida do aluno. Cabe à escola o papel de fomentar e ampliar as possibilidades de aprendizagens no que tange à leitura interpretativa dos textos e, consequentemente, levar o aluno a produzir os registros de tudo que leu e aprendeu.

O ensino da leitura deve estar conectado à vida do aluno, bem como às suas experiências, de forma a ligar o concreto, o vivencial, ao intelectual. Isso porque a linguagem realiza-se nos processos reais de comunicação como discurso ou texto e é compreendida como um trabalho construtivo, um processo coletivo resultado de um longo período histórico, um sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma dada comunidade, a língua.

O processo de leitura e de escrita está na inter-relação e envolve dois contextos distintos: o da produção e o da recepção, uma vez que faz menção ao modo de interação que compreende a leitura interpretativista entre aquele que escreve e aquele que lê. Segundo Solé (1998, p. 64) "quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas".

O desafio do ensino escolar da leitura e da escrita é criar condições para que o aluno assuma um papel ativo na produção e recepção dos textos. Com isso, o ensino de leitura tem possibilidade de formar leitores com boas habilidades cognitivas, bem como sociais e culturais críticas. Essas postulações dialogam com Solé (1998, p.46), uma vez que é possível afirmar que "a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor".

Para aperfeiçoarmos o processo de leitura e escrita, precisamos da espontaneidade com que o aluno escreve, pois ele precisa se apropriar de palavras inovadoras, de ampliar o entendimento, para que seu texto não apresente meras reproduções. A leitura de uma obra que mobiliza diversas culturas, contextos sociais e, com certeza, acrescenta um cabedal de conhecimento que sustenta uma escrita mais clara e eficaz. A leitura adequada ancora as produções textuais e facilita a prática de interpretação.

Na contemporaneidade, há muitos estudos sobre a escrita, sob diversas perspectivas, que nos permitem diferentes modos de entender o texto. Nesse sentido, podemos pensar nas investigações existentes segundo as quais a escrita, ao longo do tempo, foi e vem se constituindo como um produto histórico e cultural em diversos suportes e demandando diferentes modos de leitura. Os autores Chartier (2003, 2002, 2001, 1998) e Eisentein (1998) apresentam o modo pelo qual ocorre o processo de aquisição da escrita por parte da criança, assim como Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros autores, discutem a questão da escrita, proporcionando muitos avanços para a educação pública brasileira.

A importância do ensino da escrita provém exatamente da interação entre os mecanismos utilizados pelo professor e o constante planejamento nas atividades que se propõe a ensinar. A prática da escrita por alunos das séries iniciais pode ser uma constante no planejamento das atividades recorrentes da área de linguagem. Além disso, como prática, o aprendizado da escrita passa pela produção de texto constante e contextualizada, ou pelo menos que leve em consideração situações sociais efetivas que exigem o uso da escrita. O ensino da escrita contextualizado pode ajudar na formação de boas práticas escritoras, ou seja, contribuir para a formação de escritores.

A escrita é, portanto, parte integrante da vida do estudante, é por meio dela que se dá uma comunicação entre aprendizado e as questões cotidianas, apresentando dessa

forma a relevância da escrita como fator cognitivo, de maneira a conceder ao aluno a capacidade de estabelecer correlações com a realidade, agregando valoração e criticidade.

Nesse sentido, deve-se ter presente a relação indispensável entre os elementos linguísticos que compõem o texto e os fatores extralinguísticos que são acionados, tanto no momento da produção quanto no ato da recepção textual. Segundo Pereira (2011, p. 241), o aprendizado da língua, seja pela leitura, seja pela escrita, implica o domínio dos códigos linguísticos.

No contexto da modalidade de ensino EJA, o domínio dos códigos linguísticos é um fator de desafio aos estudantes. Geralmente, são alunos que não passaram por um processo de alfabetização adequada ou no tempo esperado e, por isso, enfrentam dificuldades na relação com o código da modalidade escrita padrão da língua, por exemplo.

As desigualdades de ensino são bastantes claras na sociedade brasileira com relação à EJA. Levando em consideração esse fator que gera insucesso escolar, trabalhar o processo da escrita do aluno é uma tarefa complexa. Este fator influencia diretamente para que o aprendiz desenvolva suas habilidades no processo de escrita. Este insucesso,

> [...] se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida, formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas (ESTEBAN, 2003, p. 8).

Estas observações feitas em virtude das negações incorporam-se às políticas educacionais para a EJA nas escolas, que anteriormente eram esquecidas pelas múltiplas reflexões relacionadas ao insucesso escolar dos estudantes. Estabelecer o processo de escrita pode ressignificar a finalidade do ato de escrever do aluno da EJA.

Assim, como prática social que implica diferentes etapas, escrever exige alimentação temática, pois a proposição de uma escrita significa que o autor se considera capaz de dizer algo a respeito de alguma questão. Então, escrever passa pela ampliação do repertório sociocultural daquele que escreve. Além disso, requer a superação da ideia de que ensinar nomenclatura gramatical é suficiente para dominar o código escrito. Devemos pensar nas dificuldades com as quais os alunos se deparam não só na EJA, como também em outras modalidades de ensino, ao escrever um determinado texto, uma vez que lhes faltam informações, afinal quem escreve está em constante interação com alguém.

Essas postulações reforçam a importância de oferecer aos alunos da EJA oportunidades para saber compreender enunciados, resolver problemas, estabelecer relações de pertencimento e enfrentar situações as mais variadas possíveis.

Da Teoria para a Prática de Narrativas Autobiográficas: o Protagonismo de Duas Alunas da EJA para o Processo de Leitura e Escrita

Os professores de Língua Portuguesa da modalidade EJA são movidos pelo desejo de buscar formas e métodos de leitura e escrita diferenciados e adequados às necessidades de seus alunos, pois atuam em um contexto e com sujeitos que exigem compreensão significativa e relação desse aprendizado com suas vivências e histórias. O aprendizado socialmente significativo é essencial para levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler como um ato de diálogo com o outro.

Para a prática de leitura em sala de aula, Geraldi (2012, p. 60) sugere dois tipos de textos de níveis diferentes: os textos “curtos” (contos, crônicas, reportagens, lendas,

notícias de jornais, editoriais etc.) e "as narrativas longas" (romances e novelas). Para ele, o professor deve desenvolver, inicialmente, "narrativas longas", considerando cinco períodos o número de aulas semanais, e dedicar um período de aula para a prática dessas narrativas, pois, segundo o autor, o importante na obra literária é o enredo que envolve o aluno leitor a desenvolver a leitura com interesse.

No entanto, inicialmente, pensamos em uma dinâmica de leitura apresentando aos alunos textos curtos focando na prática de produção textual. Em seguida, propusemos trabalhar as narrativas curtas; crônicas, contos e poemas que são narrativas que instigam e possibilitam os alunos a ler ou contar uma história de vida que poderão contribuir com sua aprendizagem, nas condições de sujeitos leitores.

Segundo Guedes e Souza (1999, p. 139), para contextualizar o ensino da Língua Portuguesa, a língua que falamos, o ler e o escrever é uma questão de política cultural, na qual se faz necessário estabelecer uma relação de diálogo com a língua falada. Para isso, é preciso, em primeiro lugar, inserir nas nossas salas de aula uma comunicação aberta, que é promovida pelas falas da contemporaneidade. E a escola, nesse sentido, ainda é a agência de formação de leitor mais importante.

Ilustraremos, a seguir, uma suscinta análise de duas narrativas autobiográficas, uma do Ensino Fundamental II e outra do Ensino Médio. As alunas produziram os textos narrando a trajetória de suas vidas e os desafios que tiveram que enfrentar para o retorno à escola, ambas buscaram atribuir sentido para a escrita dos seus textos.

> **Narrativa 01**:
> *Eu **Aluna RM** nasci no Rio grande do norte no ano de 1959 com 8 anos de idade já comecei a trabalha na roça com meu pai e Meus irmãos mais velhos a gente precisava trabalha para ajudar nas despesas de casa quando agente veio embora do nordeste para o mato grosso do sul agente ficou la um ano e depois a gente foi embora para uma cidade por nome de Denise la nós moramos ate 1980 depois nos foi embora para Alta Floresta la eu trabalhava na roça eu fiquei ate 1991 e depois eu Volte para Denise la eu fui trabalha na prefeitura e depois na escola eu e meus filhos pegava lote para carpir eu fazia pão para vender para ajudar nas despesa da casa porque eu era pai e mãe ao mesmo tempo em 2000 eu fui embora para Tangara da Sera la eu fui trabalha no mercado modelo e depois eu fui trabalha na Loja coisa nossa e depois meus filhos venho trabalha aqui em Várzea Grande eu fiquei em Tangara da Serra só depois que venho embora de la quando eu cheguei aqui fui mora em uma casa alugada so depois que nós comprou uma casa nós ficamos pagando a casa por sete ano mais agora agente já terminou de pagar graça a Deus que agora nossa casa esta paga um ano depois que cheguei aqui eu sofri um acidente e eu quebrei as minha perna eu fiquei um ano e meio em uma cadeira de roda e depois eu tive que fazer fisioterapia para porde anda novamente passei muito alto e baixo mais com as graça de Deus eu estou de pé de novo eu gosto de cozinha e de fazer biscoito gosto de lavar roupa mais não gosto de passa e gosto de plantar rosa do deserto e também de fazer o crochê tapete cocha e caminho de messa eu tenho duas cachorrinha Mica e Megi a Mica é muito arteira ela cava as minha rosa de deserto maseta minha cebolinha* (Aluna RM – EJA – EF – 2021).

A aluna RM redigiu um texto narrativo de caráter autobiográfico, que não está bem estruturado. O texto possui coerência interna, mas soa confuso ao leitor por apresentar uma sequência de informações encadeadas sem a pontuação adequada. Na referida redação, a autora apresenta diversos fatos sobre sua vida pessoal. RM

compartilha questões de sua infância no Rio Grande do Norte, problemas de saúde, a compra de uma casa e até mesmo curiosidades sobre suas cachorras.

Apesar de a autora apresentar diversos temas ao longo da narrativa, ela não aborda sua trajetória estudantil. Não sabemos até que idade RM estudou, por quais motivos não completou sua formação ou mesmo suas motivações para buscar a EJA. Por diversas vezes em sala de aula, a aluna demonstrou insatisfação por estar ali sentada, uma vez que foi obrigada a retornar pelo fato do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) ter cortado seu benefício (Seguro Saúde).

A redação apresenta muitos erros ortográficos, gramaticais e de concordância verbal. Não há uma distinção clara dos parágrafos no decorrer da narrativa. O texto termina de forma que soa abrupta, dando a sensação de que não houve um fechamento adequado.

A narrativa é apresentada como um bloco único, sem pontuação. A autora não parece ter clareza de quando usar letras maiúsculas e minúsculas. Tais equívocos não impedem a compreensão da mensagem, entretanto dificultam a fluidez da leitura. A aluna parece ter um déficit significativo em sua formação educacional.

A análise da redação demonstra que a aluna MR é capaz de produzir um texto que passa uma mensagem inteligível, mas que necessita de considerável aprimoramento para se adequar à norma-padrão da língua portuguesa.

Narrativa 02: O tempo voa

Meu nome é XXXXX, mais conhecida como G. Na minha vida sempre fui uma menina cheia de sonhos e alegrias. Tive uma infância muito bem aproveitada. Ainda me lembro do ano de 2002 quando iniciei minha caminhada para o futuro, meu primeiro dia na escola. Eu adorava ir as aulas, ver os amigos, brincar, jogar bola no recreio (era meu momento favorito). O anos foram passando e eu ia concluindo 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8ª série, com muita dedicação eu consegui concluir o ensino fundamental, minha mãe era só orgulho e felicidade.

Eu sempre fui uma menina que queria ser independente, sempre trabalhei para ter minhas coisas para não precisar pedir aos meus pais. Com 13 anos comecei a trabalhar com meu primo em uma loja de presente. Nessa altura eu já havia iniciado o ensino médio. Tinha uma vida já bem corrida e agitada, era trabalho, escola, casa. O tempo passou e eu consegui concluir o 1º e 2º ano do ensino médio. No ano de 2012 eu recebi uma proposta de emprego em uma contabilidade com auxiliar de contador, uma chance de ouro para uma adolescente na minha idade, foi nesse mesmo período que comecei a namorar, eu já estava cursando o 3º ano do ensino médio, tive que trocar meu turno escolar para a noite pois trabalhava a manhã toda, comecei a ter uma rotina sobrecarregada de serviço e escola, e aos poucos fui me desapegando dos estudos pela exaustão da rotina. E a menina tão dedicada e que nunca havia reprovado já não era a mesma. Já não ia a escola com frequência, chegava do serviço cansada e ia conversar com meu namorado, e essa passou a ser minha rotina. No final de 2013 meu namorado mudou de cidade e eu prontamente larguei tudo para seguir com ele, me casei, não terminei os estudos por que eu havia reprovado por desistência. Após 3 anos de casada engravidei do meu primeiro filho aos 19 anos em 2016, o tempo foi passando e quando meu filho completou 1 ano e 7 meses, descobri uma nova gestação no ano de 2018, foi susto mais era uma dádiva de Deus, era um lindo menino. Hoje 09 de outubro de 2020 tenho um casal de filho de 3 anos e 9 meses e Luna de 1 ano e 4 meses, mês que um completa 7 anos de casada, e no meio disso estou concluindo o que deveria ter concluído anos atrás, o ensino médio (Aluna GZ – EJA – EM – 2020).

A aluna G redigiu um texto narrativo de caráter autobiográfico, que está bem estruturado. O texto possui coerência interna e externa. Nele, o/a leitor/a é apresentado/a

ao percurso que a autora trilhou desde o início de sua formação escolar, em 2002, ao momento em que o texto foi redigido, em 2020.

Ao acompanharmos a narrativa sobre seu desenvolvimento acadêmico, ficamos sabendo do interesse de G pelos estudos e de sua busca pela independência financeira. No decorrer da redação também somos apresentados a fatos de sua vida pessoal que expõem os motivos pelos quais a aluna em questão precisou interromper os estudos.

A autora foi capaz de redigir um texto que consegue prender a leitura e despertar empatia. Como tantas mulheres, G precisou pausar sua formação educacional em razão do casamento, da maternidade e da sobrecarga de tarefas cotidianas. O texto é encerrado com a volta da autora aos bancos escolares, com o intuito de concluir o ensino médio no formato EJA. Há um fechamento da narrativa que deixa no leitor a sensação de que o tema proposto foi abordado de maneira satisfatória.

A redação traz alguns erros ortográficos, gramaticais e de concordância verbal. Não há uma distinção clara dos parágrafos no decorrer da narrativa. Tais equívocos não impedem a compreensão da mensagem, mas indicam que a referida aluna ainda possui lacunas em sua formação educacional.

A análise da redação demonstra que G é capaz de produzir um texto que passa a mensagem intencionada pela autora e/ou proposta pela professora. No entanto, é possível inferir que a aluna ainda está em processo de aprimoramento de seus conhecimentos da norma-padrão da língua portuguesa.

Em suma, amplamente amparados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 29), o ensino da linguagem escrita reconhece as variedades de concepções de interação à luz de atuação na vida cotidiana e social do aluno, expandindo múltiplas possibilidades de escrita nos vários gêneros textuais, agindo com protagonismo e autonomia nas mais variedades atividades em sala de aula. O documento focaliza as "competências e habilidades" para a realização da produção de textos, e os alunos da EJA precisam adquirir o gosto pela leitura e pela escrita sob o ponto de vista das diversidades, agindo com respeito e autonomia, ampliando seu repertório sociocultural e histórico.

Considerações Finais

Este trabalho permitiu-nos refletir o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita na sala de aula da EJA por meio das narrativas autobiográficas, pois acreditamos que seres humanos são capazes de assumir um posicionamento autônomo frente às diversas situações encontradas no cotidiano, com a finalidade interagir e dialogar com diversos textos, por acreditarmos que são essenciais para o desenvolvimento intelectual do estudante.

O desafio maior foi identificar dificuldades de aprendizagem e de construção do saber pelos alunos da EJA que, muitas vezes, são marginalizados na sociedade justamente por não apresentarem nível de escolaridade compatível com a idade. Conhecer o perfil socioeconômico do público jovem da EJA ajudou-nos a conhecer as motivações que os conduziram à escola e ao retorno aos estudos. Também nos ajudou a ajustar as práticas de leitura em sala de aula e o papel de mediação do professor tendo em vista o tipo de leitura pretendida.

A escola é espaço para a construção de saberes, vivências e práticas leitoras. Certamente, os jovens adultos buscam nesse espaço sujeitos professores que possam ajudá-los no desenvolvimento das práticas de leitura e posteriormente da escrita para a formação de leitor sujeito crítico, conhecedor do seu próprio fazer diante das práticas efetivas do dia a dia.

Observamos que os alunos que buscam a EJA são trabalhadores e trabalhadoras, pessoas que foram dispensadas do emprego formal. A modalidade de ensino EJA, com

horários flexíveis, facilita, para estes jovens e adultos, o retorno às aulas. Essa presença na escola é um meio pelo qual ele busca qualificar-se para retornar ao mercado de trabalho, que é muito competitivo e, na maioria das vezes, injusto, excluindo esta parcela da sociedade.

Em suma, ler e escrever são ações indissociáveis, pois acreditamos que escrevemos para alguém, contextualizando e interagindo com o texto a todo momento, para, enfim, produzir sentido. Assim, a produção textual do aluno da EJA torna-se relevante a partir do momento em que ele escreve, tendo a liberdade e autonomia para trazer para dentro da escola o prazer das práticas leitoras, bem como do mundo da escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. *In*: CHARTIER, Roger. **Cultura escrita**: entre distinção apropriação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. **Revista Construir Notícias**, Recife, ano 8, nº 45, p. 24-26, mar./abr. 2009.

DOURADO, Autran. **Breve manual de estilo e romance**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org.) **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A educação de jovens e adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. *In:* VALENTE, André C..; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.) **Língua Portuguesa:** descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS MIDIÁTICOS COMO FATOR DE COERÊNCIA TEXTUAL

Jéssica Couto da Silva MELLO (UERJ)

Introdução

Geralmente, tem-se a impressão de que textos midiáticos costumam ser facilmente compreendidos pelos leitores, por serem atuais e estarem em frequente circulação. Se eles estiverem disponíveis na mídia virtual, esse pressuposto torna-se ainda mais próximo do que a maioria das pessoas acredita ser verdade. Convém destacar, então, o grande alcance da linguagem midiática no Brasil, o que reforça a contribuição que pode trazer, aos estudos de língua, o trabalho com esse material.

Além disso, muitos leitores podem demonstrar dificuldades ao tentarem compreender até mesmo esses textos, caso exijam um acervo cultural um pouco mais profundo e uma análise que vá além da superfície textual.

Por isso, além de ignorar, muitas vezes, as informações transmitidas através do interdiscurso, esse público encontra barreiras ao se deparar com textos que fazem uso de recursos como a intertextualidade, importante fator de coerência. A intertextualidade costuma ser tratada de forma superficial e pouco efetiva, apesar de sua grande contribuição para a construção de sentido dos textos nos quais aparece.

Alguns indivíduos, atualmente, pouco têm acesso a textos de qualidade, estão imersos no mundo virtual a maior parte do seu tempo, consumindo apenas o que se destaca nas redes sociais. Destarte, o texto midiático, gênero pelo qual as pesquisas a partir deste trabalho devem prosseguir, há muito é utilizado como fonte de estudo para diversos pesquisadores da área de língua portuguesa, pois se apresenta com uma linguagem cada vez mais rica e expressiva, no intuito de impactar significativamente os leitores, embora acessíveis no que concerne ao nível da linguagem.

Considera-se, de acordo com Koch e Elias (2006, p. 7), que o sentido do texto se constrói em sua interação com o sujeito leitor e que este tem grande importância como produtor de sentido no texto, à medida que faz uso de estratégias linguísticas e sociocognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação. Deste modo, ativam seu conhecimento de mundo na construção das possíveis leituras. Essa "bagagem" cultural é responsável pela compreensão dos sentidos criados por meio da relação entre discursos presentes em diversos textos midiáticos.

Em seu texto "Perspectiva Dialógica", Beth Brait (2012) descreve a linguagem a partir da concepção de Bakhtin e seu círculo, sob a perspectiva dialógica, em que o texto é um "produto inacabado e coletivo da materialização linguística do pensamento." (BAKHTIN, 2003, apud BRAIT; SOUZA E SILVA, 2012, p. 9). Assim, destaca do pensamento de Bakhtin que o texto só vive em contato com outro texto, ou seja, nenhum texto é autônomo e pode ser plenamente compreendido sozinho, por suas próprias partes e elementos linguísticos.

A definição de texto como "conjunto coerente de signos ideológicos" é defendida, então, pela análise bakhtiniana, considerando signo ideológico como elemento relacionado "a sujeitos social e culturalmente constituídos". (BAKHTIN, 2003, apud BRAIT; SOUZA E SILVA, 2012, p. 9)

"Um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um "já-dito" em relação ao qual ele toma posição." (MAINGUENEAU, 1976, p. 3). O autor considera que o interdiscurso precede o discurso; que cada discurso se refere a outro e que não é apenas um conjunto de textos, mas uma prática discursiva. Destaca

também que existe uma semântica global em discursos que se materializam em vários gêneros e sistemas semióticos.

José Luiz Fiorin define texto como algo que não é um conjunto de frases, mas um todo organizado de sentidos, do plano da expressão e do sensível; e discurso como o que está implícito e anterior ao texto. Um material organizado de sentidos, do plano do conteúdo, do inteligível, ou seja, o texto é a materialização do discurso. Por isso, necessariamente, onde há texto, há discurso.

O autor também destaca que o discurso ganha sentido na relação com outros discursos. Essa relação interdiscursiva é o *dialogismo*, mencionado anteriormente. Não existe discurso fora das relações interdiscursivas. Assim, considera ser interdiscursividade quando a relação dialógica inerente aos textos não se materializa e intertextualidade quando essas relações se manifestam linguisticamente nos textos.

A Primazia da Coerência Textual sobre os Demais Fatores de Textualidade

Antunes (2009, p. 50) considera a textualidade como "aquilo que dá sentido global ao texto e o faz ser reconhecido como categoria textual." No mesmo sentido, Costa Val (2016, p. 5) define textualidade como um conjunto de características que faz uma produção escrita ser, de fato, um texto e não um grupo de frases soltas. Segundo a autora, a partir do final dos anos 1960, houve mais interesse nos estudos sobre os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Concomitantemente a isso, no campo da Linguística, ganharam destaque estudos voltados para fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso. Costa Val (2016) relatou a existência de três momentos tipológicos de estudo do texto na linguística textual.

O primeiro caracteriza-se pela análise "transfrástica", com atenção voltada para as relações entre os enunciados de uma sequência, demonstrando interesse em explicar o emprego do artigo e a correlação entre os tempos e modos verbais, por exemplo. O segundo surgiu a partir da necessidade de ultrapassar os limites da frase, analisar os enunciados e perceber que o texto deve ser visto como uma unidade lógico-semântica. Destarte, Costa Val destaca que: "um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem" (COSTA VAL, 1999, p. 3).

No terceiro momento tipológico, por fim, a autora sinaliza que o texto é visto como um acontecimento social, que não se encerra nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, os falantes realizam.

Assim, para alcançar a textualidade, além da coerência e da intertextualidade, Beaugrande e Dressler (1981) também apontam como fatores responsáveis, a coesão (manifestação linguística da coerência, através de conceitos expressos na superfície textual); a intencionalidade (refere-se ao empenho do produtor em construir um texto capaz de satisfazer seus objetivos); a aceitabilidade (relacionada às expectativas e o esforço do recebedor para que um texto seja coeso, coerente e relevante); a situacionalidade (adequação do texto à situação sociocomunicativa) e a informatividade (relacionada ao uso de informações novas ou já conhecidas pelo interlocutor).

É sabido que a definição de língua e de linguagem que assume para si um professor norteará sua caminhada em sala de aula, a escolha das metodologias com as quais trabalha e a forma como entende e aplica conceitos essenciais como a coerência e textualidade. Segundo Marcuschi (2008), "a língua não é um depósito de conhecimento, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades linguísticas" (MARCUSCHI, 2008, p. 120).

Nesse sentido, observa-se que não é raro encontrar situações em que os professores de Língua Portuguesa devolvem o texto ao aluno notificando-o de que o texto é incoerente. Faz-se necessário refletir, então, sobre o que é um texto incoerente, se ele de fato existe e qual a relação dos demais fatores de textualidade para que se alcance o que se espera de um texto coerente.

Koch (2018) salienta que a coerência textual precisa ser compreendida "como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade do receptor de calcular seu sentido" (KOCH, 2018, p. 21). A coerência acontece, desta forma, na interlocução entre o produtor e o recebedor do texto, por meio de processos cognitivos operantes. Assim, esse conceito se relaciona a uma formação textual por meio da qual se permita chegar ao sentido do texto e descobrir qual é esse sentido; definição que ultrapassa a noção de gramaticalidade postulada pela gramática gerativa transformacional restrita ao nível da frase.

A autora afirma, portanto, que a incoerência, característica que geralmente se atribui a textos sem a continuidade que contribua para se chegar a um sentido global, depende não só da combinação de elementos linguísticos no texto, mas também de "conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como o tipo de texto" (KOCH, 2018, p. 10).

Quem produz um texto tem sempre uma intenção comunicativa e o receptor, durante a leitura, ativa seus conhecimentos prévios de modo a trazer saberes pertinentes à construção do mundo textual, criando, entre os dois, uma relação cooperativa a fim de se estabelecer uma unidade de sentido a partir da interação entre os componentes daquela unidade linguística.

Koch e Travaglia (2018) citam também, além dos princípios da textualidade, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado e as inferências, como fatores determinantes para a construção da coerência textual.

De conhecimento de mundo, chama-se o conjunto de saberes que um indivíduo adquire ao longo de sua vida, com as experiências que tem em contato com a realidade que o cerca. Segundo Koch e Travaglia (2018), este conhecimento é arquivado na memória em blocos que se denominam *modelos cognitivos* que se subdividem em: *frames* (conhecimentos agrupados sob um determinado rótulo, sem uma ordenação entre eles, p. ex.: festa, bolo, bola, convidados etc.); esquemas (aprendizagens armazenadas em sequência temporal ou causal, p. ex.: um dia na vida de um cidadão comum); planos (como agir para atingir um determinado propósito, p. ex.: como pagar uma conta no banco); scripts (informações sobre maneiras de agir altamente estereotipadas em dada cultura, inclusive em termos de linguagem, p. ex.: missa, batismo) e as superestruturas ou esquemas textuais (conjunto de saberes sobre os diversos tipos de textos). Além disso, existe o conhecimento científico, que deve ser aprendido nos livros e na escola.

Os autores destacam que é a partir de nosso conhecimento de mundo que é possível construir um modelo do mundo representado em cada texto (universo ou modelo textual) com o qual verificamos a correspondência entre este e o mundo real para estabelecermos a coerência.

O conhecimento partilhado diz respeito aos conhecimentos comuns entre o locutor e o interlocutor, quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto. É fundamental que haja um equilíbrio entre a informação dada e a nova trazida pelo texto (grau de informatividade) para que seja possível o processamento cognitivo que preencha o propósito comunicativo do texto.

Entende-se inferência como o processo por meio do qual o leitor/ouvinte estabelece uma relação entre dois elementos do texto que busca compreender a partir dos conhecimentos necessários para a sua compreensão.

Em decorrência dos fatores apresentados, os autores salientam que "a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si...e que se constrói na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta." (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 100)

Para Charolles (1997), a coerência pode ser vista como uma premissa da interpretação do discurso e das ações humanas. Segundo ele, trata-se de uma série de atos de enunciação que interdependem uns dos outros, tornando-se um todo de sentidos compreensíveis. Por isso, depende, além de fatores léxico-gramaticais, de "atividades linguísticas, cognitivas e interacionais integradas e convergentes" que possibilitem ou facilitem a construção de sentidos partilhados (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

A partir de tudo o que foi apresentado, pretende-se salientar, com este trabalho, que a coerência textual providencia a continuidade de sentido do texto, que ela se dá de maneira cognitiva, pragmática e não empírica. Não estará, portanto, marcada necessária e explicitamente no texto e será edificada em processos para além da superfície textual, já que é "uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 121). Além disso, pretende-se defender sua principalidade sobre os demais fatores de textualidade, uma vez que todos existem em função da construção de sentido do texto e, deste modo, da própria coerência. Segundo Marcuschi (2008, p. 122), a coerência "é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. Esse pressuposto também demonstra como a coerência é muito mais abrangente que os demais fatores e não se encontra, portanto, no mesmo patamar que eles.

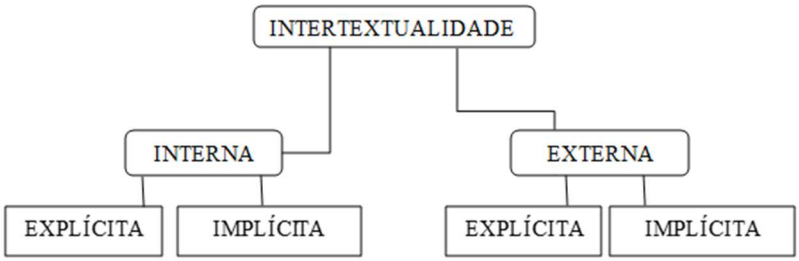
Intertextualidade e Interdiscursividade

"A palavra *intertextualidade* foi uma das primeiras, consideradas como bakhtininanas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como *dialogismo* alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária" (FIORIN, 2006, p. 161).

De acordo com Fiorin (2006), como o texto é manifestação do discurso, não é necessário que ele mantenha relações dialógicas explícitas com outros textos. Contudo, quando isso acontece, se denomina intertextualidade. Ou seja, o autor define intertextualidade como a relação entre discursos que é materializada em textos. Quando essa manifestação não acontece, tem-se apenas a interdiscursividade, uma vez que, qualquer discurso surge a partir de discursos anteriores, "essa relação interdiscursiva é o *dialogismo*", proposto por Bakhtin. Destarte, Fiorin destaca que "a intertextualidade" pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro.

Laurent Jenny apud Valente (2002) subdivide a intertextualidade em Interna, aquela em que o autor cita a si próprio e a Externa, quando o autor cita outro (s) autor (es). Valente (2002) a desmembra ainda em Explícita, quando a citação acontece na íntegra; ou Implícita, se a citação for parcial ou modificada e observa que a Intertextualidade Externa é mais utilizada que a Interna, e a Implícita mais complexa que a Explícita. Essa diferenciação pode ser ilustrada pelo esquema a seguir:

Tabela 1



Fonte: A autora, 2021.

Segundo Beaugrande/Dressler e Maria da Graça Costa Val, a intertextualidade é um dos sete princípios ou fatores de textualidade, que, segundo Costa Val, "é um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases" (COSTA VAL, 2016, p. 5).

Costa Val (2016) aponta que, para um texto ser bem compreendido, é necessário que se considerem três aspectos: o pragmático, que se refere ao seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, relativo à sua coesão.

A autora destaca ainda que a coerência é um fator fundamental da textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto e envolve não só aspectos lógicos e semânticos, como também cognitivos, uma vez que depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Neste trabalho, pretende-se demonstrar que a intertextualidade, além de ser um princípio da textualidade, é também um fator de coerência, uma vez que quem o desconhece, encontra obstáculos para a compreensão dos textos. Laurent Jenny *apud* Valente (2002) ressalta: "(...) a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido" (VALENTE, 2002, p. 181).

Koch (2016) explica que todo texto se relaciona com seu exterior e, evidentemente, com outros textos desse exterior com os quais dialoga ao retomá-los, aludi-los, ou se opor a eles. Por essa razão, segundo a autora, Beaugrande e Dressler (1981) apontaram a intertextualidade como um dos fatores de textualidade.

Segundo os autores, a intertextualidade se refere aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento com quais ele, de alguma forma, se relaciona. Costa Val (2016) sinaliza, portanto, que a intertextualidade, assim como a informatividade, diz respeito, também à matéria conceitual do discurso, uma vez que lida com conhecimento partilhado pelos interlocutores, ao mesmo tempo que contribui para a pragmática do texto, ao conferir-lhe interesse e relevância. Portanto, pode ser situada tanto no plano sociocomunicativo, como no semântico-conceitual.

Nessa perspectiva, Maingueneau (1976, p. 39) afirma que um intertexto é um componente decisivo das condições de produção: "um discurso...constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição". Da mesma forma, Pêcheux (1969) *apud* Koch (2016) afirma que "um discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio...".

Percebe-se, deste modo, como o estudo da intertextualidade é importante para o trabalho a partir da leitura e produção dos diversos gêneros textuais, já que, como afirma Kristeva (1974, p. 60), "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto".

Considerações Finais

O fenômeno da relação dialógica materializada em textos denominado intertextualidade demonstra que todas as produções humanas expressas por meio da linguagem encontram-se constantemente relacionadas.

Desse modo, o interdiscurso pré-existente em cada enunciado é confrontado, questionado, reafirmado continuamente em cada texto. Então, o texto, esse objeto de ação social em constante construção de sentido, é influenciado pelo autor, receptor, contexto e toda a situação comunicativa.

Sob esse aspecto, tanto a interdiscursividade quanto a intertextualidade atuam como importantes artefatos de compreensão textual e afetam a maneira como outros princípios da textualidade se fazem presentes e interferem na coerência global de cada texto.

Nesse sentido, observam-se, como exemplos, os fatores da intencionalidade e aceitabilidade, que se referem, respectivamente, aos esforços feitos pelo produtor e receptor do texto para que esse seja compreendido. Assim, toda a bagagem cultural, linguística e acadêmica de ambos é confrontada, bem como os textos anteriores com os quais já estiveram em contato. Tudo isso os auxiliará a participar com mais eficiência e satisfação de cada situação de comunicação.

Destarte, é fundamental reiterar a supremacia da coerência sobre os demais fatores de textualidade, uma vez que todos atuam objetivando alcançá-la de alguma forma. Isto é, cada um dos princípios, quando está presente no texto, colabora, em certa medida, para que o ele seja considerado coerente.

Além disso, torna-se de suma importância destacar o papel relevante da intertextualidade como fator de coerência textual, já que ela não só contribui para que se alcance a coerência, quando se faz presente, como pode ser um fator determinante na construção de sentido em textos de diferentes gêneros; verbais, não verbais, ou multimodais; literários, jornalísticos, ou de quaisquer esferas da atividade humana.

Então, ao considerar a intertextualidade como importante critério para o acesso ao sentido dos textos nos quais está presente, devem-se encontrar modos para que esse e outros princípios sejam operados da melhor forma, como sugere Beaugrande (1997) *apud* Marcuschi (2008, p. 135) quando afirma que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. O problema está em resolver essa convergência de maneira satisfatória e adequada".

Ainda segundo o autor, os sete critérios da textualidade devem ser observados, analisados e utilizados com base em seus aspectos centrais que são: língua, cognição, processamento e sociedade. Com base nessa análise, observa-se que a coesão e a coerência são orientadas pelo texto, embora, neste trabalho, defenda-se que elas tenham diferentes níveis de importância. Nesse sentido, a intencionalidade e a aceitabilidade devem ser consideradas pelo aspecto psicológico; a informatividade pelo aspecto computacional e, finalmente, a situacionalidade e a intertextualidade devem ser observadas por seu aspecto sociodiscursivo.

Referências

ANTUNES, I. Textualidade e os gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. *In*: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BARROS, D. L. P. *Teorias do discurso:* fundamentos semióticos. 2. ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. V. *Introduction to text linguistics.* Londres: Longman, 1981.

BRAIT, B; SOUZA-E SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B; SOUZA-E SILVA, M. C. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. *In:* BASTOS, N. B. (org.) *Lusofonia*: memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

CHARROLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos Textos. *In:* GALVES, C. *et al* (org.). *O texto:* leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997.

COSTA VAL, M. *Redação e textualidade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016..

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília. Universidade de Brasília, 2001.0.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In:* BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. *In:* BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Introdução à linguística textual :* trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I.G.V; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual.* 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto:* o que é, como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, 1).

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

VALENTE, A. Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiáticas e literárias: um encontro Luso-brasileiro. *In:* OLIVEIRA, F; DUARTE, I. M. *O fascínio da linguagem.* Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2008.

VALENTE, A. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. *In:* HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (org.). *Língua e transdisciplinaridade:* rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2003.

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO BLOG

João MATTOS (LLP)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar como o uso de novas tecnologias pode colaborar para o letramento crítico no ensino de língua portuguesa, de forma que dialogue diretamente com a perspectiva proposta pela BNCC em sua quinta competência, que privilegia as tecnologias no processo educacional.

É importante salientar que o uso das novas tecnologias não exclui o trabalho feito pelo professor em sala de aula e a aplicação da tecnologia seria um mecanismo a mais que pode ser disponibilizado para que a aprendizagem atinja altos níveis de eficácia.

A determinação de estudar esse assunto surgiu por identificar a dificuldade dos alunos em produzir sequências argumentativas eficientes nos artigos de opinião. O seu interesse pelo uso de tecnologias em seu cotidiano pode ser abordada de forma didática e articulada ao ensino de língua materna para aumentar a eficácia dos estudantes na produção escrita.

Almejamos analisar propostas pedagógicas que auxiliem na produção escrita da língua portuguesa, partindo do suporte digital e refletir sobre a sua utilização didática eficaz. Ele destaca-se como recurso e estratégia por sua contribuição no espaço escolar para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Queremos observar como o ensino da língua poderá ser proposto com o advento da BNCC, que prevê aplicação de recursos tecnológicos em contextos escolares. Sabemos que certas ferramentas tecnológicas são de domínio dos alunos, mas analisaremos, especificamente, a ferramenta *Blog*, pois partimos da hipótese de que é uma ferramenta adequada para promover o ensino da tipologia argumentativa em contextos digitais.

A presente pesquisa se justifica por compreender a importância do ensino da argumentação, bem como dos mecanismos de defesa de ponto de vista, através do gênero artigo de opinião, pautado no documento norteador do ensino no país, a BNCC, que detalha também em sua quinta competência a utilização de recursos tecnológicos, já que a Base Nacional entende que o ensino de língua materna pode ser potencializado pelas ferramentas digitais, como o *Blog*, em sala de aula.

Para os objetivos específicos, destacam-se os elencados abaixo:

- Caracterizar o *Blog* como ferramenta didática digital;
- Analisar *Blogs* educativos disponíveis na Rede;
- Propor estratégias para a aplicação de *Blogs* no processo de ensino/aprendizagem da argumentação.

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: na primeira seção temos a discussão do conceito de argumentação e letramento, que fornece a fundamentação teórica da pesquisa; na segunda seção, expõe-se a caracterização do Blog e sua aplicação didática; na terceira seção, caracterizam-se a metodologia do trabalho; na quarta seção, analisam-se propostas de Blogs educativos existentes na internet e; na quinta seção, tecem-se as considerações finais.

1. Fundamentação Teórica

O letramento surgiu em nosso país como objetivo de complementar a alfabetização no contexto social, desenvolvendo habilidades nos alunos de forma que eles consigam interagir de forma segura, no seu meio social, trazendo para eles os usos sociais da leitura e escrita.

Soares (2003) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Desta forma, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê e assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

O letramento crítico entende o texto como produto de forças ideológicas e sociopolíticas em que o sujeito-leitor deva ser capaz de identificar privilégios e apagamentos. Sendo assim, de acordo com essa perspectiva, pressupõe-se que deva desenvolver habilidades que capacitem o aluno, e futuro cidadão, na leitura de práticas sociais e institucionais.

A percepção da construção social e situada do texto e da linguagem torna possível compreender suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção em que o sujeito-leitor seja capaz de compreender a sua condição no contexto socio-histórico para mudar o status quo em que ele vive.

O pensamento freireano surge como importante influência dentro da ótica do letramento crítico que almeja problematizar os sentidos que o aluno constrói em contato com o texto. A pedagogia crítica busca conscientizar o indivíduo para a promoção da emancipação do sujeito-leitor oprimido contra o sujeito-opressor que promoveria a quebra da relação reificada dos sujeitos (doutrinador / doutrinado). Dentro desse processo, o trabalho de letramento superaria o esforço de desvelar os sentidos do texto para levar em consideração o que há de particular no sujeito-leitor.

Alguns estudiosos desta corrente teórica, como COPE e KALANTZIS (2014), propõem uma leitura crítica com questionamentos das práticas discursivas que envolvem o sujeito, considerando sua leitura do mundo e como construiu o sentido de forma situada a sua cultura.

O letramento crítico contempla questões durante o trabalho com o texto como as seguintes:

- O que faço lendo o texto?
- Qual o assunto central do texto?
- Como ler o texto?
- Porque ler assim?
- De qual ponto de vista o texto é construído?

Estas questões visam expandir as perspectivas do sujeito-leitor e desenvolver a perspectiva dele no que tange à constituição coletiva de sua linguagem, compreendendo criticamente como ocorre o processo de significação da comunidade em que vive.

1.1. Argumentação

A argumentação está presente em inúmeras esferas da vida do homem e podemos encontrá-la em situações do dia a dia. Alguns pesquisadores como Leitão (2011) e Goulart (2007) refletem sobre a argumentação em situações de ensino-aprendizagem. Muito desse interesse reflete-se na importância da argumentação como forma de interação entre os

indivíduos e deles com os textos, sendo assim, constituinte responsável por processos de construção de conhecimento a partir de situações que envolvem a expressão de pontos de vista.

Para Goulart (2007), argumentar é um princípio básico da linguagem, pois, na perspectiva bakhtiniana assumida, a língua é dialógica. Embora Bakhtin não tenha tratado do tema da argumentação especificamente, a autora defende a concepção de que em toda enunciação está implicada a argumentação, o ato de argumentar, baseando-se nas seguintes premissas:

> A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados. (GOULART, 2007, p. 93-94).

Enunciar então promove uma (inter) ação com e sobre o outro no discurso, de modo que compreendemos a argumentação como uma estratégia cognitiva e interacional, ou seja, o processo enunciativo. Já a argumentatividade seria uma propriedade que se faz presente no ato enunciativo. Então há uma distinção entre os conceitos, mas para efeito de definição, a argumentatividade está contida na argumentação.

Em outras palavras, a argumentação é uma estratégia cognitiva e intencional, já a argumentatividade é uma propriedade que surge em qualquer ato enunciativo. Deste modo a linguagem se volta para o outro como Goulart (2007) afirma e ocorre na interação entre os sujeitos.

A argumentação aparece, pois, em situações discursivas em que mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são ou podem ser levados em consideração. Vale ressaltar que a oposição entre os pontos de vista é condição necessária para que a argumentação se manifeste. Em situações de ensino-aprendizagem pode-se falar em oposição - ou divergência - sempre que mais de um ponto de vista exista em relação a um tópico ou assunto, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (LEITÃO, 2011, p.18).

A partir deste ponto traremos as contribuições do professor e pesquisador Antônio Suarez Abreu sobre o tema da argumentação. Ele define que "Argumentar é a arte de convencer e persuadir" (ABREU, 2006, p.9), porém ele faz uma distinção de cada palavra. Para o autor, o ato de convencer é um gerenciamento da informação, utilizando-se da razão para fazer o outro agir conforme se deseja. O ato de persuasão é o gerenciamento da relação com outro, utilizando-se da emoção para fazer o outro agir conforme almejamos. Em outras palavras, a diferença básica entre convencer e persuadir é que convencer enfatiza a construção no campo das ideias, fazendo o outro pensar como nós. Já a persuasão é a construção no campo da emoção, com o intuito de sensibilizar o outro para agir, conforme desejamos que ele realize esta ação. Nas palavras do próprio autor:

> Argumentar, como vimos, não é tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. [...] Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso. Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. A maior parte das pessoas, neste mundo, só é capaz de pensar em si mesma. Por isso, o indivíduo que procura pensar no outro, investir em sua autoestima, praticamente não enfrenta concorrência. Argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando

> que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. (ABREU, 2006, p.42)

Abreu (2006) observa que é importante saber gerenciar as relações com o outro, já que não vivemos isolados e partindo desta premissa, se vivemos em sociedade e compartilhamos relações com outras pessoas, precisamos usar da argumentação para convencer e / ou persuadir o outro.

O autor ainda distingue claramente os conceitos, sendo que persuadir é lidar com os valores do outro para fazê-lo assumir o nosso ponto de vista, apelando à emoção. Assim o outro tem a certeza de que tomou a melhor decisão, pois se convenceu das vantagens da decisão tomada. Convencer o outro é agir por intermédio de argumentos racionais para fazê-lo tomar uma decisão.

Em seu livro A arte de argumentar (ABREU, 2006), o autor dá dois exemplos muito didáticos para o leitor perceber a diferença, que serão parafraseados em seguida. No caso da compra de um carro, podemos muito querer comprar um modelo de luxo, ter o dinheiro necessário e não estarmos completamente convencidos de que compraremos o carro, precisamos de uma razão forte para efetuar a compra. Já no exemplo da persuasão, podemos pensar num filho que não é estudioso. Ele pode estar convencido de que estudar é importante, mas ele ainda assim ser negligente nos estudos. Portanto convencer e persuadir não são entendidos pelo autor como palavras sinônimas. Ele diz que, "afinal, as pessoas não são máquinas esperando ser programadas. Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. É saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele (ABREU, 2006, p.42).

Fica claro que independentemente de convencer ou persuadir, a argumentação por meio destas duas técnicas pode atingir seu objetivo. Feitas estas distinções sobre argumentar, convencer e persuadir, sigamos com as reflexões sobre a BNCC.

2. Blogs Educativos

Na década de 90 surgiram os *weBlogs* e posteriormente ganharam o nome definitivo que usamos hoje em dia: *Blogs*. Inicialmente, eram usados como diários virtuais, que compartilhavam relatos, experiências, pensamentos e reflexões. Atualmente, ele manteve essas características, mas também foram agregadas novas funções ao seu uso, como a possibilidade de inclusão de imagens, vídeos, entre outros aspectos a depender da criatividade do autor. Marcuschi (2004) aponta que o gênero *Blog* é emergente na mídia virtual, e destacou que

> ... os Blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2004, p. 61)

Alguns importantes teóricos da Educação já apontaram a necessidade de trazer novas abordagens para a escola, dentre estes destaco:

> Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2000, p. 4).

No caso das aulas de língua portuguesa, teríamos maior dinamicidade para a leitura e escrita, sem deixar de considerar as vantagens que os novos paradigmas educacionais despertam nos alunos, usando as palavras do Moran (2000).

2.1. *Blog* Educacional: Perspectivas Pedagógicas Atuais

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, o uso do *Blog* na educação constitui um excelente método para leitura e produção de textos, narrativas, produção de vídeos e textos colaborativos entre outros. A ferramenta ainda promove uma rica interação do professor com o aluno, fazendo com que o estudante exerça sua opinião crítica, seu ponto de vista com outros colegas e com o próprio docente.

O *Blog* proporciona também trabalhos interativos e interdisciplinares proporcionando alternativas de suporte aos projetos escolares com contribuição da comunidade escolar. Pode ser utilizado com laboratório de escrita virtual (individual ou colaborativa) em que os estudantes ajam, interajam e troquem experiências entre si sobre interessantes temas, por meio de um suporte colaborativo.

As interações promovem o compartilhamento de idéias, gera novas interações (com novos posicionamentos dos participantes) e desencadeia o processo de construção de novos conhecimentos e sentidos por partes dos estudantes. Desta forma, o professor torna-se um mediador do espaço digital em que os alunos interagem para construir em conjunto os conhecimentos pretendidos pelo professor.

O *Blog* tem dois aspectos muito interessantes com relação à participação dos alunos. O primeiro é que os alunos no meio virtual tomam coragem de expor seus pontos de vista, o que muitas das vezes não ocorreria na sala de aula. Outra questão é que o monitoramento da língua escrita seria maior, já que a possibilidade de ser lido por um número maior das pessoas promove maior monitoramento do uso da língua portuguesa por parte dos alunos.

Desta forma, o *Blog* de disciplina é um espaço criado pelo professor para que sua turma interaja, tendo como principal objetivo a continuidade de um trabalho que foi iniciado na sala de aula dentro da ferramenta, fomentando a participação por meio de comentários, publicação de trabalhos etc. A participação de todos os alunos confere a este uma dinâmica enriquecedora da prática escolar que potencializa a experiência do docente e, em especial, do aluno para fora dos muros da escola.

Dito isto, faz-se importante discutir novas práticas educacionais que promovam uma aprendizagem satisfatória aos estudantes dentro e fora da escola. Para que o *Blog* obtenha sucesso na prática do professor, dependerá do projeto e / ou objetivo em que será utilizado com os alunos, logo o planejamento da ferramenta deve ser bem feito para que o objetivo seja alcançado.

3. Procedimentos Metodológicos

A partir desta seção, delimitaremos os *corpora* da presente pesquisa que serão duas propostas de redação retirados de dois *Blogs*. O primeiro *Blog* é "Redação em debate" e neste sítio da internet, vamos analisar a proposta de redação com a seguinte temática: Em julgamento, a maioridade penal. O segundo sítio é o banco de redações do UOL e o tema escolhido foi: Ciência na era da pós-verdade .

Dentro desses sítios, escolheremos duas redações do primeiro sítio e quatro redações do segundo sítio, para analisar como a argumentação foi elaborada e sugerir propostas para melhorias da aplicação do tema para que a abordagem do ensino de argumentação seja mais eficiente. A avaliação é feita sob o parâmetro do ENEM que é a avaliação em larga escala de maior relevância no país atualmente e a análise será feita seguindo essa diretriz.

A metodologia é qualitativa de cunho interpretativista sobre as redações em que teceremos uma análise a respeito de como a argumentação foi estruturada e a articulação

com as propostas didáticas, caso seja necessário. Sigamos para a próxima seção, que tratará da análise dos *Blogs*.

4. Análise de *Blogs* Educativos Existentes na Internet

Nesta seção faremos a análise das redações, comparando os dois sítios eletrônicos. Iniciar-se-á com a análise dos *Blogs* e posteriormente com uma descrição das atividades para então efetuar a análise das produções.

No Blog Redação em debate, a professora fez duas propostas de produção de texto. Analisaremos as propostas "julgamento, a maioridade penal" e "Liberação ou não do uso de drogas no Brasil". O Blog possui temas interessantes e relevantes. A atividade possui recursos de imagens e um texto que não aprofunda alguns argumentos ou pontos de vista sobre a discussão, portanto não houve interação dos alunos e não tem produção escrita para comentar. O comando para a produção escrita foi a que se segue:

> Neste mês, os alunos do Ensino Médio de Araguari e Ituiutaba iniciaram os debates em sala de aula sobre a redução da maioridade penal. A proposta de trabalho é analisar os argumentos favoráveis e contrários à redução da maioridade penal, bem como as controvérsias de cada ponto de vista. **REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL?** A sociedade discute se os menores infratores devem ser punidos como adultos. Para você, a solução é mudar a lei ou melhorar a educação? (REPRODUÇÃO)

Com a citação acima é possível perceber que não há profundidade na discussão por meio de um texto motivador. A autora informa que houve debate prévio na sala de aula, mas não foi transposto para o Blog o que foi feito em sala de aula, até mesmo para que eles pudessem tomar por orientação a sua produção escrita. Percebe-se que a forma de avaliação da produção dos alunos não está bem definida, por exemplo, se será usada o padrão do ENEM ou alguma outra avaliação existente.

Ao observar o sítio eletrônico, percebemos que não houve interação dos estudantes. O primeiro comentário sugere que o tema não é tão simples de ser abordado e que várias variáveis influenciariam a questão. A pergunta proposta pela professora é curta e não traz muitos elementos para que os alunos percebam diferentes pontos de vista. Outro fator é que o tema não instigou os alunos, resultando em sua baixa adesão.

Abordando agora o sítio do UOL, verificamos uma abordagem clara, com texto motivador, uma imagem que dialoga com o texto. Com todas as orientações bem definidas para o internauta, precisamos destacar que de todas as redações enviadas, os colunistas do UOL selecionam 20 para análise. Destas 20 vamos nos deter em quatro redações com o seguinte critério: uma com nota mínima, duas com nota mediana (em torno de 500) e outra com nota máxima. O padrão de nota é o modelo do MEC (ENEM) que pode ser de zero a mil, sendo que cada competência tem a nota máxima de 200 pontos para os cinco itens perfazendo um total de mil pontos.

A cada erro por competência é diminuído 40 pontos até zerar a competência. Todas as redações são corrigidas e publicadas em regime de anonimato e seguem os mesmos critérios de correção pelos corretores do sítio. Por motivos de espaço, não será possível colocar a análise completa das produções, mas elencaremos os resultados analisados. Podemos concluir da análise feita por este trabalho que, no primeiro *Blog* analisado, as propostas não obtiveram a adesão esperada por dois fatores: no primeiro, os temas não eram do interesse dos alunos e sim da professora. A mesma deve articular as propostas com os interesses dos alunos, promovendo assim a autonomia e o engajamento dos mesmos para converter isso em participação dos estudantes.

Outro fator que precisa de atenção é a forma de avaliação. Não estava claro o que era esperado dos alunos e como eles seriam avaliados, o que imprime uma ideia de avaliação um tanto quanto subjetiva. Outro ponto que destaco no primeiro sítio é que as atividades dos alunos em sala deveriam constar no *Blog* para recuperar o que foi trabalhado com os estudantes. Somente em uma atividade das duas existentes que verificamos algum texto motivador do tema, mas sem os pontos de vistas dos alunos.

No sítio da UOL temos um engajamento bem maior e com participação ativa dos internautas. Aqui conseguimos constatar o letramento crítico proposto neste artigo por meio do uso do *Blog* como ferramenta tecnológica em articulação com a quinta competência da BNCC. O tema vinha com textos motivadores de leitura, geralmente eram compostos por uma imagem que dialogava com o texto da proposta que também está articulado com recursos multimodais propostos pela BNCC.

A instrução do que é preciso ser feito era muito bem detalhada e clara para que o aluno enviasse. Como o sítio já tinha um histórico de avaliações, o internauta que ia produzir as redações tinha a clara noção do que era esperado dele.

Outro ponto importante de ser considerado é que a avaliação seguia o parâmetro do ENEM por competência, capacitando-o para o exame no final do ano Neste sítio ficou claro como a proposta de redação era feita, com uma instrução bem redigida e a avaliação clara promovem engajamento dos alunos / internautas. Os temas do sítio são sempre bem atuais, mesmo não havendo uma conversa prévia com os produtores assíduos do sítio.

Desta forma, o banco de redações da UOL sempre teve muita procura e conseguimos entender que sua proposta é muito assertiva para auxiliar os alunos em suas dificuldades em produção de textos argumentativos. Feitos estes comentários, sigamos para o encaminhamento final do trabalho.

Considerações Finais

Para observarmos essas mudanças nas perspectivas educacionais, lançamos um olhar sobre o uso do *Blog* como ferramenta educativa para o ensino de textos escolares opinativos, para entender se ela seria uma boa ferramenta para que os alunos engajassem sua produção textual com apoio do *Blog* no processo em sala de aula.

O primeiro sítio a professora não obteve tanta participação dos alunos, pois os temas não eram atrativos e a forma de avaliação bem como a instrução sobre o que era esperado dos alunos não era clara. Sugeriu-se que ela pergunte aos seus alunos os temas de interesses deles bem como deixasse mais claro as instruções para produzir o texto e como seriam avaliadas as produções.

No segundo sítio sugerido, do banco de redações da UOL, verificamos que o sítio tem anos de sucesso e engajamento com o público da internet. Mostramos que as instruções iniciais e a parte de avaliação eram bem claras, e o feedback era bem detalhado e a nota proposta de acordo com o texto produzido.

Dessa forma, acredita-se que o *Blog* pode ser uma ferramenta que promova o letramento crítico se tiver uma boa proposta de redação atrelada aos interesses dos alunos, com temas de interesse dos internautas / redatores, com uma instrução clara e quesitos de avaliação bem definidos para que seja tudo muito transparente para os participantes.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Cotia: Atiliê Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2022.

GOULART, C. M. A.Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: *Revista Pro-Posições*, v. 18, *n. 3* (54), pp. 93-107, set./dez. 2007.

LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construç*ão. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MORAN, José Manuel. [s.d.]. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender com Tecnologias*:* transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm#pesqcom>. Acesso em 14 out. 2012.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade**"**. *In:* DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro*: Lucerna, pp. 19-36.2002.

STREET, B. V. Letramento e mudança social: a importância do contexto do social no desenvolvimento do programa de letramento. In: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ªed-São Paulo:Parábola editorial, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Critical literacies pedagogy**.** *In*: KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

SOARES, M**.** *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

REDAÇÃO EM DEBATE. https://redacaoemdebate.Blogspot.com. Acesso em 29/08/2022.

UOL - UNIVERSO ONLINE. https://educacao.UOL.com.br/bancoderedacoes/propostas/a-ciencia-na-era-da-pos-verdade.htm. Acesso em 29/08/2022.

O MÉTODO LANCASTER NOS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DE/EM CLASSES

Juciele Pereira DIAS (Cap-UERJ)

Considerações iniciais

As formas do ensino da leitura e da escrita a meninos, e meninas, pela língua, no Brasil, foram definidas ao se denominar e classificar as gentes do Brasil em relação à divulgação do systema/método de Lancaster em meio aos processos de independência do país. Tal método compõe o objeto de estudo deste trabalho, ao se produzir um gesto de leitura de recortes de ensaios (textos) do **Correio Braziliense** (1816, 1817, 1822) e da Constituição do Império do Brasil (1824). Estes envolvem tanto o processo de unificação do Brasil a Reino Unido de Portugal, Brazil e Algarves (1816), sob o reinado de Dom João VI, quanto o de separação do Brasil (1822), sob o império de Dom Pedro I, ao mesmo tempo que demanda uma administração do Estado-nação brasileira independente de Portugal.

Até o século XIX, segundo Bastos (1997), os professores de primeiras letras adotavam o *ensino individual*, principalmente no predominante espaço rural do país. Este "consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos" (BASTOS, 1997, p. 116).

O *ensino individual*, com alunos trabalhando em *separado* ou em *silêncio e sozinhos*, contrasta com a proposta de *ensino mútuo*, dos alunos (meninos, sobretudo) alocados em longas classes no método de Lancaster. Apesar de chegar a ser considerado como um sistema que não vigorou no Brasil, as referências ao método de Joseph Lancaster foram divulgadas em países sul-americanos no início do século XIX, incluindo o Brasil, em que foi legitimado após a Constituição do Império de 1824, na lei nacional de 1827 e em leis de certas províncias para a criação das escolas das primeiras letras, especialmente a partir dos anos 1830, a exemplo do Rio Grande do Sul (DIAS, 2019).

As condições sócio-históricas de vida das gentes trabalhadoras do Brasil incluíam as crianças com idade considerada para o trabalho (7 anos, advindas ou não das condições de expostas/enjeitas) que deveriam ter um espaço de instrução disciplinar, ou seja, de uma instrução que serviria tanto para as primeiras letras, escrita, quanto para a subordinação e obediência aos "brazilienses" ou a seguir ao Imperador, soberano dos "cidadãos brasileiros". Essas e outras formas de denominar as gentes do Brasil se inscrevem pelo funcionamento de um jogo de forças representadas na/pela língua, todavia esta é "capaz de falha, [e] o 'impossível' acontece, isto é, sufixos não previstos para gentílicos, como é o caso de -eiro, fazem furo e se instalam formando gentílico" (FERRARI; MEDEIROS, 2012, p. 86). Temos, assim, a forma "brasileiros" produzindo diferentes efeitos de sentido na história do Brasil e no ensino de leitura e da escrita, na/pela língua.

Para o gesto de leitura empreendido neste estudo, o *corpus* de análise é constituído por cinco recortes sobre o ensino da leitura e da escrita presentes em ensaios (textos) de divulgação do sistema de *ensino mútuo*, intitulados *Educação Elementar* e publicados no **Correio Braziliense** de 1816, e um recorte do texto da Constituição do Império do Brasil de 1824. A partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, produzimos uma análise discursiva desses recortes correlacionados e remetidos às suas condições de produção de sentidos. De acordo com Orlandi (1984), os recortes são fragmentos de unidade e situação, de modo que um significa em relação ao outro, ou seja,

um texto em análise é significado não como uma unidade fechada em si mesma, mas em relação a outros recortes, a outros textos correlacionados.

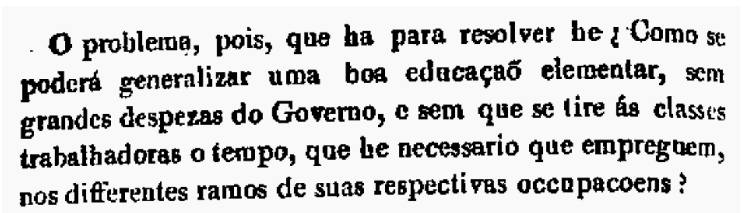
Desse modo, o gesto de leitura sobre formas de denominação dos leitores e dos trabalhadores, não leitores, do Brasil é um ponto fundamental para nossa presente pesquisa que busca compreender como se dá a divisão social do trabalho do ensino da leitura e da escrita, bem como da própria formação e denominação da língua nacional, das gentes do Brasil, em seus processos de independência no início do século XIX.

Gestos de Leitura do Método de Ensino Mútuo nos Processos de Independência do Brasil

No periódico **Correio Braziliense**, sob edição de Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça, foram publicados sete ensaios (textos) sobre *Educação elementar*, em língua portuguesa, entre os anos de 1816 e 1817, com o objetivo de promover o método de "ensino mútuo", de Joseph Lancaster. Segundo Bastos (2005), trata-se do primeiro jornal brasileiro, com cerca de 100 páginas, que era publicado em Londres com a finalidade de ser lido no Brasil e em Portugal. Até o século XIX, a imprensa era proibida na colônia, e de 1808 a 1822 o editor do jornal contornou a censura régia com a impressão no exterior, difundindo "na América os ideais do liberalismo e as vantagens do sistema de governo baseado na Constituição [o que] foi também fundamental" (LUSTOSA, 2003, p. 8).

De acordo com Limeira e Gondra (2022), a marcha da política portuguesa e todos os processos de sua administração foram criticados no jornal, porém Dom João VI era considerado um leitor assíduo das publicações, diferentemente da Regência em Portugal que o vedou. Cabe salientar que, em meio a essas críticas à administração régia, o novo sistema de *ensino mútuo* era divulgado como método vantajoso de difusão das primeiras letras de forma rápida, econômica e eficaz, diferente do método anterior das aulas régias ou mesmo dos jesuítas (LIMEIRA e GONDRA, 2022). A divulgação, assim, dava-se na parte MISCELLANEA do **Correio Braziliense**, em que foram publicados sete ensaios intitulados *Educação Elementar*, e numerados de N. 1 a N. 7, sendo que os três primeiros são datados de 1816 e os quatro últimos de 1817. Em nossos gestos de análise, concentramo-nos especialmente nos três primeiros ensaios de introdução e historicização do novo sistema de ensino inglês, bem como de apresentação de como o método de Lancaster é aplicado no ensino da leitura e da escrita elementar.

O primeiro texto é aberto com a definição do sistema de educação elementar vigente como "mui dispendioso, e mui limitado", posto em contraste com os "novos systemas de educação elementar" praticados em Londres e em propagação por outros países, com destaque para a França. Nesse sentido, para "dar á pátria cidadaõs laboriosos e probos", é proposto um novo systema inglês que apresenta tanto um problema quanto a sua resolução junto à sociedade. Podemos ler no recorte 1 (R1), a seguir, a pergunta do problema.


. O problema, pois, que ha para resolver he ¿ Como se poderá generalizar uma boa educaçaõ elementar, sem grandes despezas do Governo, e sem que se tire ás classes trabalhadoras o tempo, que he necessario que empreguem, nos differentes ramos de suas respectivas occupacoens ?

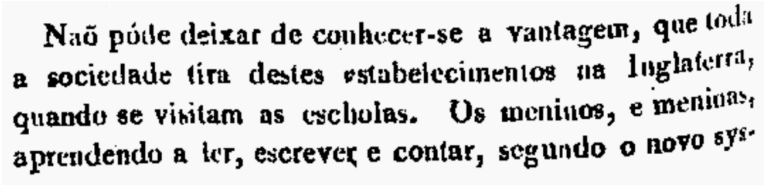
(R1) Educação elementar n. 1 (Correio Braziliense, 1816, p. 348)

Apesar de o primeiro ensaio não ter dia e mês de publicação, ele é seguido pela notícia de uma sessão de 8 de abril de 1816, da Câmara dos Deputados da França, e está

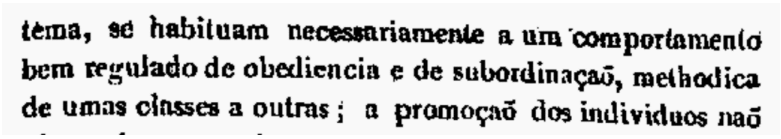
inscrito nas circunstâncias sócio-históricas posteriores à derrota de Napoleão pela Inglaterra e pela Prússia na batalha de Waterloo, na Bélgica, em 18 junho de 1815. Este acontecimento é contemporâneo ao processo de elevação do Brasil, politicamente, à condição de "Reino Unido a Portugal e Algarves" em 15 de dezembro de 1815, tendo sido o rei Dom João VI coroado em 20 de março de 1816. Logo, tem-se início, entre 1816 e 1817, uma divulgação de um novo systema de ensino para se "generalizar uma boa educação elementar", voltada para as "classes trabalhadoras", de modo que fosse econômica no tempo e nas despesas.

No recorte 1, de formulação do problema, é enunciada a palavra "classe", especificada enquanto "classe trabalhadora", que, por sua vez, é determinada pelos sentidos dos "diferentes ramos de suas respectivas occupacoens". Trata-se de um novo sistema de educação elementar apresentado em um jornal para leitores letrados, mas destinado a ser aplicado especificamente aos trabalhadores (meninos, e meninas), o que nos faz questionar: se os não letrados faziam parte da classe trabalhadora, os letrados faziam parte de uma classe que não trabalhava? Quais os sentidos de trabalho na época? E como classificar o lugar do professor nessa sociedade?

Sem a pretensão de encontrar respostas e sim de produzir condições de possibilidade para outras leituras na história da educação linguística, passamos à análise dos recortes 2.1 e 2.2, em que são apresentadas as vantagens do novo sistema para a "toda a sociedade" na Inglaterra, o que nos leva a antecipar outra pergunta: quem eram os membros da sociedade?


Naõ póde deixar de conhecer-se a vantagem, que toda a sociedade tira destes estabelecimentos na Inglaterra, quando se visitam as escholas. Os meninos, e meninas, aprendendo a ler, escrever e contar, segundo o novo sys-

(R 2.1). Educação Elementar n.1 (Correio Braziliense, 1916, p. 348)


tema, se habituam necessariamente a um comportamento bem regulado de obediencia e de subordinaçaõ, methodica de umas classes a outras; a promoçaõ dos individuos naõ

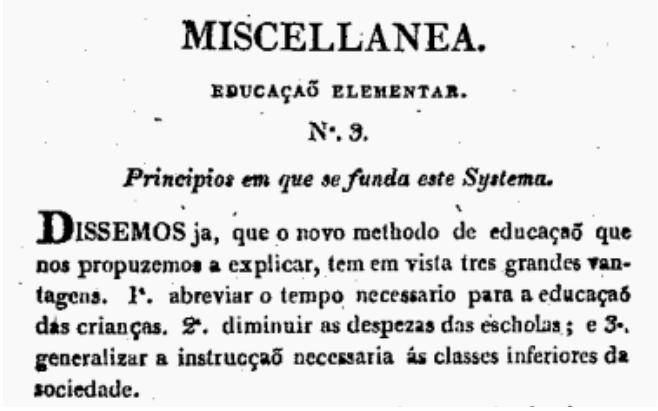
(R 2.2). Educação Elementar n.1 (Correio Braziliense, 1916, p. 348)

O "novo systema" para o ensino de leitura e de escrita é definido como vantajoso na manutenção de uma divisão social entre uma classe trabalhadora e uma outra classe que tiraria vantagens de subordinação e obediência daquela. Esta última é denominada "toda a sociedade", ou seja, fazem parte da sociedade aqueles letrados considerados superiores. A vantagem de se ensinar a "classe trabalhadora" estaria no fato de que, pelo método de ensino de ler, escrever e contar, os meninos, e meninas, também se habituariam a um comportamento condicionado de servidão a uma sociedade letrada, condição para se tornar um "cidadaõ útil, obediente, e morigerado". Essa sociedade se sustenta em uma tradição de escrita, que tem em suas bases tanto as tecnologias da gramática e do dicionário (cf. Auroux, 1992) quanto a Bíblia cristã.

Sem nomear o "novo systema", é reforçado que as "despesas da educaçaõ, entre as classes pobres, seria talvez o único obstaculo", mas a seguir é enfatizada a "vantagem de economia; porque um só mestre pode encarregar-se do ensino de nove-centos ou mil discípulos". Essas "vantagens" também são consideradas no segundo texto, de 1816, sobre a origem do novo sistema na Inglaterra, que começa com breve menção à irrelevância de se atribuir a autoria ao "Dr. Bell" ou a "Jozé Lancaster", porém enfatiza o segundo por sua ampla disseminação na Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Escócia,

Irlanda, França e em Sierra Leona na África. No ensaio é ainda destacada a exposição histórica como importante para se tomar conhecimento do que foi feito pelos ingleses e assim se estabelecer o sistema em Portugal.

No terceiro texto, a seguir, são apresentados os "Princípios em que se funda este Systema" já introduzindo a denominação "novo methodo de educaçaõ", sustentado em três grandes vantagens, conforme podemos ler no recorte 3.



MISCELLANEA.

EDUCAÇAÕ ELEMENTAR.

N°. 3.

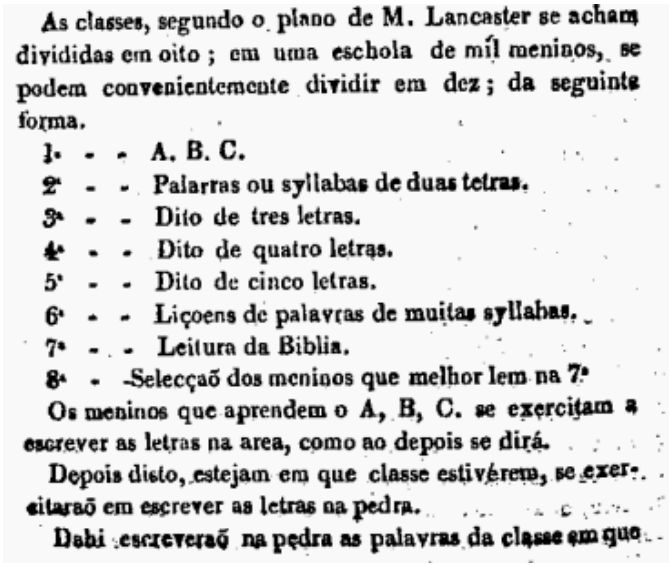
Principios em que se funda este Systema.

DISSEMOS ja, que o novo methodo de educaçaõ que nos propuzemos a explicar, tem em vista tres grandes vantagens. 1°. abreviar o tempo necessario para a educaçaõ das crianças. 2°. diminuir as despezas das escholas; e 3°. generalizar a instrucçaõ necessaria ás classes inferiores da sociedade.

(R 3). Educação Elementar n.3 (Correio Braziliense, 1916, p. 591)

Ao pontuar novamente as duas primeiras "grandes vantagens" da economia do tempo e das despesas, é atribuído ao "novo methodo" também uma vantagem de generalização da instrução necessária das "classes inferiores da sociedade". No terceiro ensaio, assim como há um deslocamento na especificação da denominação de "systema" para "methodo", há também outro: de "classe trabalhadora" para "classes inferiores", o que nos leva a uma compreensão necessária do modo como os sentidos de sociedade são estruturados e representados para os leitores do **Correio Braziliense**. Temos, assim, de um lado, as denominadas classes inferiores, trabalhadoras, que podem vir a ser leitoras e cidadãs, parte da sociedade; e de outro lado os leitores do jornal editado em Londres para leitores em língua portuguesa. Já com a elevação política do Brasil na condição de também sede do poder do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, há um movimento de organização da antiga colônia para atender às demandas da condição na participação do estado português a manter relações comerciais e políticas com a Inglaterra.

Outro aspecto fundamental é o deslocamento de "systema" para "methodo" ao ser descrito, detalhadamente, como funcionaria a aplicação do systema na instrução da classe em classe. Diferente do ensino individual em que temos imagens históricas do professor sentado diante dos alunos dispersos em seu entorno no chão, na estrutura física do método Lancaster os alunos são alinhados sentados juntos a uma longa mesa, disposta igualmente com outras mesas enfileiradas. No jornal **Correio Braziliense** esta mesa é denominada "classe" e o conjunto das mesas é denominado "as classes", que são divididas e alocadas em certas etapas da instrução da leitura e escrita, conforme a leitura dos recortes 4.1 e 4.2 a seguir.



As classes, segundo o plano de M. Lancaster se acham divididas em oito ; em uma eschola de mil meninos, se podem convenientemente dividir em dez ; da seguinte forma.

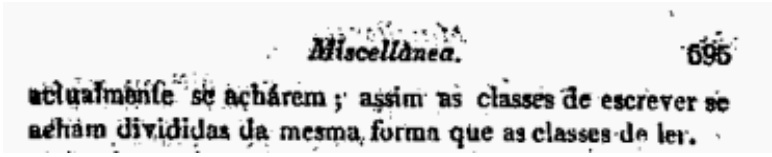
1ª - - A. B. C.
2ª - - Palarras ou syllabas de duas tetras.
3ª - - Dito de tres letras.
4ª - - Dito de quatro letras.
5ª - - Dito de cinco letras.
6ª - - Liçoens de palavras de muitas syllabas.
7ª - - Leitura da Biblia.
8ª - Selecçaõ dos meninos que melhor lem na 7ª

Os meninos que aprendem o A, B, C. se exercitam a escrever as letras na area, como ao depois se dirá.

Depois disto, estejam em que classe estivérem, se exercitaraõ em escrever as letras na pedra.

Dahi escreveraõ na pedra as palavras da classe em que

(R 4.1). Educação Elementar n.3 (Correio Braziliense, 1916, p. 594)



Miscellanea. 695

actualmente se acharem ; assim as classes de escrever se acham divididas da mesma forma que as classes de ler.

(R 4.2). Educação Elementar n.3 (Correio Braziliense, 1916, p. 595)

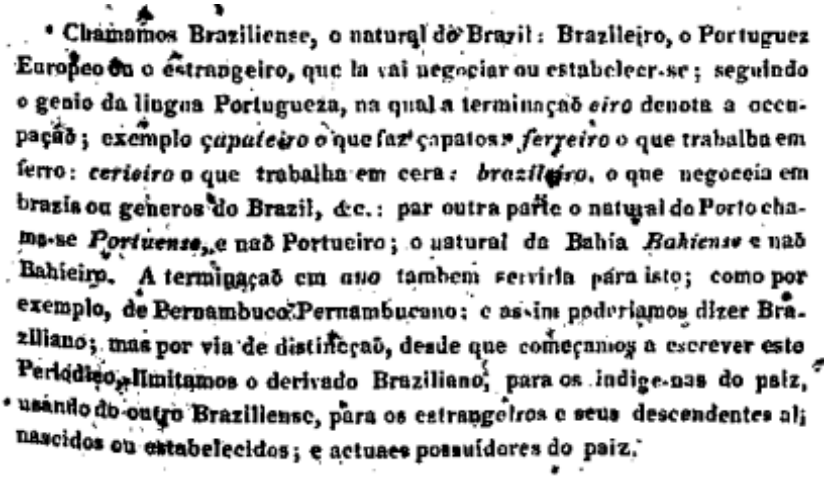
A leitura e a escrita propostas na Educação Elementar contaria com oito a dez classes, cada uma atendida por um decurião, e todas/todos sob a supervisão do professor da escola. Os três primeiros ensaios, publicados no ano de 1816, fizeram três diferentes apresentações do sistema/método de Lancaster. Já nos quatro ensaios publicados em 1817, são descritos alguns detalhes das formas de aplicação do método: a) No texto 4 é apresentado o ensino das letras, escritas na areia, envolvendo também a prática de decorar as orações nas primeiras classes dos meninos mais novos; o texto 5 é direcionado para a terceira classe e as seguintes, com escrita na pedra, sendo a terceira centrada na instrução das sílabas de três letras, a quarta nas de quatro letras, a quinta na de muitas letras e a partir da sexta classe seria possível ler um livro, preferencialmente a Bíblia. Neste ensaio também é observado que, para as meninas, é preferível o ensino da costura. Já os dois últimos ensaios são voltados para a disciplina nas escolas, sendo o texto 6 centrado nos prêmios e o texto 7 nos castigos, considerados essenciais para a manutenção da subordinação e da obediência daquela classe trabalhadora que passaria a ser instruída na língua portuguesa.

Em meio ao processo de deixar de ser colônia de Portugal e passar a fazer parte de um reino, o Brasil tem um nome, mas a nação ainda é denominada portuguesa e classificada tendo por base as suas condições de vida nas relações sociais. No **Correio Braziliense** os nomes dos países colonizadores, Portugal e Inglaterra, colocam em evidência as relações de força e de poder que se fazem representar ao mesmo tempo em que silenciam o nome do Brasil, fazendo-o significar pela ausência. Nesse sentido, cabe salientar o próprio título "Correio Braziliense", visto que, segundo Lustosa (2003, p. 14), "brazilienses eram os portugueses nascidos ou estabelecidos no Brasil e que se sentiam vinculados ao país como a sua verdadeira pátria". Estes seriam os leitores do jornal e eram denominados de forma diferente dos "brasilianos", ou seja, os indígenas.

Nessas condições de produção de sentidos, de "brasileiros" eram chamados os comerciantes que negociavam com o Brasil (LUSTOSA, 2003), o que nos leva a

estabelecer uma relação com a denominação "classe trabalhadora" presente no jornal, considerando que o ano de 1822, da publicação das duas últimas edições de **Correio Braziliense**, é também considerado o ano em que se comemora a Independência política do Brasil.

No penúltimo volume do jornal publicado em 1822, intitulado "Reflexões deste mês. Reyno Unido de Portugal Brazil e Algarves. Uniaõ de Portugal com o Brazil", é colocado que as posições contrárias à continuação da união provinham de algumas pessoas inconsideradas no Brasil, que não seriam os Brasilienses a quem o periódico se dirigia, mas sim que há entre os Portugueses e os Brasileiros alguns que adotam medidas favoráveis à separação, enquanto o editor esperava que alguns portugueses europeus fossem desfavoráveis a essa cisão. Nesse jogo de denominações sobre as gentes do Brasil, ao elaborar a reflexão, o editor faz uma nota de rodapé explicativa, que podemos ler a seguir, no recorte 5.



* Chamamos Braziliense, o natural do Brazil: Brazileiro, o Portuguez Europeo ou o estrangeiro, que la vai negociar ou estabelecer-se; seguindo o genio da lingua Portugueza, na qual a terminação *eiro* denota a occupação; exemplo *çapateiro* o que faz çapatos, *ferreiro* o que trabalha em ferro: *cerieiro* o que trabalha em cera: *brazileiro*, o que negoceia em brazia ou generos do Brazil, &c.: par outra parte o natural do Porto chama-se *Portuense*, e naõ Portueiro; o natural da Bahia *Bahiense* e naõ Bahieiro. A terminaçaõ em *ano* tambem servirla para isto; como por exemplo, de Pernambuco Pernambucano: e assim poderiamos dizer Brazilliano; mas por via de distincçaõ, desde que começamos a escrever este Periodico, limitamos o derivado Braziliano, para os indigenas do paiz, usando do outro Braziliense, para os estrangeiros e seus descendentes ali nascidos ou estabelecidos; e actuaes possuidores do paiz.

(R 5). União de Portugal com o Brasil (Correio Braziliense, 1822, p. 165)

No jornal, as denominações funcionam como uma forma de definir uma nação imaginariamente unida em meio aos processos de independência, de modo que coloca o Brasil como propriedade dos "estrangeiros e seus descendentes ali nascidos ou estabelecidos", ou seja, os "Brazilienses". Ao mesmo tempo, para "Brazileiro" são atribuídos sentidos de "Portuguez Europeo ou o estrangeiro, que la vai negociar ou estabelecer-se", ressaltando-se, pela língua portuguesa, que o sufixo "-eiro" denota a "occupação" daquele que "negocia em brazia ou generos do Brasil".

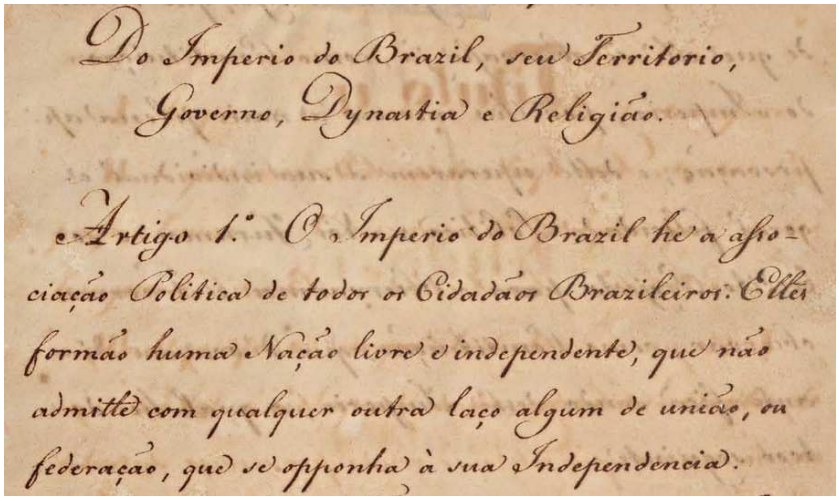
A denominação "Brazileiro" é significada por oposição a Braziliense, sendo este um cidadão nascido ou estabelecido no Brasil, quando o outro está em movimento, disperso, vai negociar ou vai se estabelecer no país. É interessante a designação "Europeu" em "Portuguez Europeo", pois abre para a possibilidade de sentido de Português do Brasil ou Português Brasiliense, tendo sido, possivelmente, transformado em Brasiliense tão somente. A tensão entre fixidez e mobilidade é observada pelo historiador Fernando Novais (1997, p. 22), ao afirmar que tanto a "necessária *diversidade*" quanto a "mobilidade, dispersão, instabilidade, enfim, são características da população nas colônias".

> E do convívio e das inter-relações desse caos foi emergindo, no cotidiano, essa categoria de *colonos* que, depois, foi se descobrindo como "brasileiros". "Brasileiros", como se sabe, no começo e durante muito tempo designava apenas os comerciantes de pau-brasil. A percepção de tal metamorfose, ou melhor, essa tomada de consciência –, isto é, os colonos descobrindo-se como "paulistas", "pernambucanos", "mineiros" etc., para afinal identificarem-se como "brasileiros" – constitui, evidentemente, o que há de mais importante na história da Colônia, porque

> situa-se no cerne da constituição de nossa identidade. (NOVAIS, 1997, p. 23, grifos do autor).

Nos processos de independência do Brasil, há diferentes movimentos sociais constituídos por essas mobilidades, dispersões, instabilidades próprias das complexas relações entre tantas vidas intensamente diferentes. Os jogos das denominações são efeitos do político, da divisão de sentidos (poder, forças) em meio a tentativas de administração da impossibilidade de significar os diferentes no mesmo reino. Na perspectiva de Novais, é a partir dos processos de identificação enquanto parte de partes do Brasil (paulistas, pernambucanos, mineiros etc.) que emerge a possibilidade da denominação "brasileiros", determinada por sentidos outros desde já relacionados à mobilidade (comércio, migrantes).

Há de se salientar que, após 1822, com a primeira Constituição do Império do Brasil, é instituída a denominação "Cidadãos Brasileiros" que fazem parte de uma "Nação livre e independente, que não admite com qualquer outra [nação] laço algum de união, ou federação, que se oponha à sua Independencia", conforme recorte 6 do texto a seguir.



Do Imperio do Brazil, seu Territorio,
Governo, Dynastia e Religião.

Artigo 1.º O Imperio do Brazil he a asso-
ciação Politica de todos os Cidadãos Brazileiros. Elles
formão huma Nação livre e independente, que não
admitte com qualquer outra laço algum de união, ou
federação, que se opponha à sua Independencia.

(R 6). Constituição do Império do Brasil (BRASIL, 1824, p. 4)

A primeira constituição produz um efeito de unidade das partes do Brasil, as províncias, e institui também a "Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos [Brazileiros]", introduzindo a possibilidade de formação de professores no método de Lancaster (DIAS, 2019), posteriormente instituído, pela Lei de 15 de outubro de 1827, para o ensino da leitura e da escrita, com destaque para os castigos. Os textos de preferência para leitura são o da Constituição do Império e a História do Brasil, ressaltando que o ensino se dará na "Grammatica da língua nacional" e inclui a classe trabalhadora na instrução elementar, denominada classe inferior pelo Correio Braziliense.

Naquele momento, de ruptura com o processo sócio-histórico e ideológico de colonização por Portugal, entra em cena uma divisão social da nação entre os leitores, letrados em língua portuguesa e os não leitores, a serem letrados naquela língua, visto que não há estudos de referência legitimados sobre as diferenças linguísticas entre Portugal e Brasil e o lugar dos povos indígenas (brasilianos) é quase sempre mencionado para ser silenciado. Por fim, o que se sobressai é a língua do Império brasileiro, a língua do Imperador, ou seja, a língua portuguesa. Desse modo, o gesto de *nomear língua nacional* é uma forma de *não nomear a língua do Brasil* e no país produzir um "efeito de unidade língua-estado-nação" (cf. ORLANDI, 2007).

Considerações Fnais

Os processos de independência do Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, são determinados pela complexidade material das diferentes condições da vida das gentes do Brasil e suas históricas relações desiguais, de força, que se fazem representar enquanto relações de sentidos, inclusive são significadas pelas tentativas de se interditar o nome da língua, base do ensino da leitura e da escrita da nação. Neste estudo, produzimos gestos de leitura sobre a maneira como o systema/método de Lancaster é divulgado pelo **Correio Braziliense** em relação às possibilidades de se disciplinar, desde a infância, a classe trabalhadora (seriam os brasileiros?), meninos e meninas, para se subordinarem e obedecerem àqueles membros da "sociedade".

Além do pouco investimento de tempo e de dinheiro no systema de ensino mútuo, são salientadas as suas vantagens em alcançar a subordinação e obediência, considerando seu método de instrução de/em classes, que introduzem ao mesmo tempo o aprendizado das letras e da hierarquia. Com a legitimação do método de instrução pela lei de 1827, destacamos dois fatos: a denominação *língua nacional* e o objeto da leitura ser preferencialmente a Constituição do Império e a História do Brasil, o que produz um efeito de unidade pela concentração do poder no próprio Imperador ao mesmo tempo que se produz um efeito de tábua rasa do passado da nação brasileira, do cidadão brasileiro em formação e sua história.

Referências

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.) *A escola elementar no século XIX*: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A Educação Elementar e o Método Lancaster no Correio Braziliense (1816). *Revista História da Educação*, v. 9, n. 17, jan/jun, 2005, pp. 193-222.

DIAS, Juciele Pereira. (2019). O ensino da língua nacional no século XIX e a constituição da gramatização brasileira: a produção de Antonio Alvares Pereira Coruja. *Gragoatá*, v. 24, n. 48, 2019. p. 75-94. Disponível em: https://doi.org/10.22409/gragoata.v24i48.33620.

FERRARI, Alexandre; MEDEIROS, Vanise. NA HISTÓRIA DE UM GENTÍLICO, A TENSA INSCRIÇÃO DO OFÍCIO. *Revista Da Anpoll***,** v. 1, n. 32. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.18309/anp.v1i32.615.

LIMEIRA, Aline M; GONDRA, José. *Educação e processos de emancipação no Brasil*: Novas abordagens e perspectivas (1815-1872). Curitiba: Appris, 2022.

LUSTOSA, Isabel. *Nascimento da imprensa brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NOVAIS, Fernando Antônio. Condições da privacidade na Colônia. *In*: MELLO e SOUZA, Laura. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. *Lingüística*: questões e controvérsias. Uberaba, FIUBE, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 53-62.

DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Mara RÚBIA (IFG)

Introdução

A Análise do Discurso de viés histórico-ideológico derivada dos postulados de Michel Pêcheux (AD) tem sido utilizada em inúmeras pesquisas que buscam compreender os processos de produção dos sentidos, desenvolvidos na confluência da língua com um exterior discursivo.

Entre os sentidos cuja construção é passível de ser analisada à luz da AD, destacam-se aqueles que vêm sendo produzidos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta para a Educação Brasileira. Partindo do princípio de que a produção dos sentidos decorre de processos constituídos no cruzamento da língua com a história e a ideologia, este trabalho apresenta uma análise de sequências inscritas em duas formações discursivas que se relacionam de formas distintas com os movimentos de elaboração e implementação da BNCC. Assim sendo, este artigo aborda aspectos da dinâmica discursiva por meio da qual se produzem importantes dissensos entre os campos governamental e acadêmico, no que diz respeito à configuração e às implicações da Base Nacional Comum Curricular.

A título de um esclarecimento preliminar, cabe salientarmos que, neste trabalho, as referências a um discurso oficial e a um discurso produzido no campo acadêmico ancoram-se no conceito de *formação discursiva* (FD) derivado da Análise do Discurso. Não obstante as revisões empreendidas ao longo do percurso de Pêcheux, e a necessidade de se precaver do tratamento apriorístico e homogeneizante das formações discursivas, este estudo remonta à FD como aquilo que, sob o signo da heterogeneidade, "determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada" (HAROCHE, PÊCHEUX E HENRY, 1971).

Passemos, então, à análise de algumas relações discursivas e dos sentidos em disputa constituídos ao longo do conturbado histórico de produção e recepção da Base Nacional Comum Curricular.

Do Discurso Oficial às Pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular: Pontos e Contrapontos

Ao abordarmos a produção de significados sobre um determinado objeto, como a Base Nacional Comum Curricular, é preciso que explicitemos a posição epistemológica que assumimos, sobretudo no que tange às relações entre a linguística e a semântica. Seguindo a perspectiva que foi defendida por Pêcheux, Haroche e Henry (1971), no texto *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso,* este trabalho considera que a semântica não é apenas um nível a mais, homólogo aos outros (fonológico, morfológico, sintático). Na esteira da leitura feita por Maldider sobre a obra de Pêcheux e colaboradores, este artigo parte, portanto, da premissa de que "o laço que liga as 'significações' de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações" (MALDIDIER, 2003, p. 31).

A página oficial do Ministério da Educação, ao fazer um histórico do processo de construção da BNCC, materializa a relação constitutiva entre a língua e as condições

históricas de produção de um determinado discurso. O site traz a seguinte definição, que consta na Introdução do documento:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo o discurso institucional, a BNCC determina quais são as competências, habilidades e aprendizagens "essenciais" que "todos os alunos" precisam desenvolver em cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Pelo uso do adjetivo "essenciais" e do pronome "todos", a enunciação incorpora um contradiscurso a outras vozes e, configurando o atravessamento constitutivo do dizer pelos dizeres outros, materializa o posicionamento favorável a um currículo universal, aplicável a todos os contextos escolares. Essas ocorrências lexicais, contudo, não remetem à ação estratégica de um sujeito empírico e unificado. Na verdade, tal funcionamento discursivo remonta ao que a Análise do Discurso define como um *efeito sujeito*, constituído na materialidade discursiva da enunciação, sob a articulação da língua com o recalque inconsciente e com o assujeitamento ideológico.

No espaço da enunciação, à semelhança de uma unidade imaginária, os sentidos e os sujeitos se produzem sob a determinação de uma heterogeneidade discursiva, que atravessa constitutivamente o discurso governamental sobre a BNCC. Para além das escolhas lexicais anteriormente descritas, a remissão a uma alteridade discursiva (a que o intradiscurso traz uma contestação) se faz, entre outros recursos, pelo encaixamento de vozes e termos sintáticos, nas sequências depreendidas do site do MEC: "e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva"; "em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)". Desse modo, as vozes-outras que venham a contestar a legitimidade da BNCC já são previstas e refutadas, por meio da apropriação, no discurso oficial, de saberes legitimados em outras formações discursivas (progressistas), com as quais esse discurso digladia na arena social e política.

Prosseguindo com sua exposição, o discurso oficial afirma que a BNCC não é *o currículo*, mas sim o norteador para a produção dos currículos. A esse respeito, a obra conjunta de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68-69) faz uma problematização do empenho do MEC/BNCC em reafirmar que "a base não é o currículo":

> A insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional. (...) por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é *o currículo*, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador).

Aqui, por meio do mecanismo que problematiza a negação feita pelos defensores da "Base", tem-se o contradiscurso, interligado às formas da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1982). Na construção condicional, que incorpora a negação ("se ela

não é *o currículo")*, materializa-se a articulação da língua com um exterior discursivo, em prol da produção de um sentido de contestação do discurso oficial sobre a BNCC.

Integrado à definição da BNCC, o relato sobre o percurso da sua elaboração, feito sob a perspectiva do discurso governamental (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/), apresenta informações em ordem cronológica, que remontam à Constituição Federal de 1988 e a alguns outros documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Do texto da Constituição Federal, o relato oficial recupera que:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, citado em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico)

Já o texto da LDB foi mencionado com foco no seu artigo 26, cuja redação dada pela Lei nº 12.796/2013 estipula que:

> os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, 1996, citada em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico)

Novamente, o empreendimento sintático encaixa, no intradiscurso, elementos do interdiscurso, que inclui vozes defensoras do respeito às dimensões cultural, artística, bem como às especificidades regionais. Para além de uma postura centralizadora do currículo e utilitarista das relações sociais, o texto oficial se produz em um efeito de identificação com uma discursividade outra, já que, segundo o MEC, a BNCC prevê a fixação de conteúdos mínimos, porém "de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Ao longo de inúmeras manifestações do discurso legitimador da Base Nacional Comum Curricular, o encaixamento de termos e orações atua como forma de articulação do fio discursivo com o eixo interdiscursivo, tendo como efeito a simulação de consensos entre a BNCC e o campo educacional/acadêmico. Tal simulacro, contudo, é puro efeito do discurso, haja vista os movimentos contradiscursivos concretizados nos inúmeros textos que trazem uma leitura da BNCC divergente do posicionamento oficial.

O histórico apresentado no site do MEC destaca, ainda, os documentos resultantes das duas edições da Conferência Nacional pela Educação (Conae), que ocorreram em 2010 e em 2014. De acordo com essa narrativa, o documento decorrente da Conferência de 2010 assinalou a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Por sua vez, o documento produzido no âmbito da Conferência de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), trouxe, segundo o MEC, "propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular."

Além da referência a documentos considerados como marcos do processo de produção da BNCC, a síntese apresentada no site do Ministério da Educação menciona

algumas ações oficiais, como a disponibilização das versões do documento para consulta pública, a realização de seminários para discussão em âmbitos estadual e municipal, o encaminhamento do texto ao Conselho Nacional de Educação, a homologação da versão final e a publicação de resolução CNE/CP, "que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular".

Quanto às ações de fomento à participação pública durante a construção da "Base", o MEC salienta que:

> "De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC."
>
> "De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários." (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico)

De acordo com as narrativas oficiais, a BNCC é fruto de um trabalho de especialistas de diferentes áreas de conhecimento, iniciado em 2015, sendo que, em 2013, ocorreram as primeiras discussões que constituíram seu processo de elaboração. Nesse sentido, o histórico feito pelo MEC assinala que, em 2016 (quando ocorreu o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e a alteração da equipe ministerial), houve um processo colaborativo, a partir das duas versões anteriores da BNCC, e foram realizados seminários em todos os estados brasileiros em prol da finalização da terceira versão. Nesse ponto, as escolhas lexicais ("colaborativo"; "*todos* os estados brasileiros") podem ser entendidas como marcas da contestação a um dizer que, inscrito em outra posição-sujeito, questionaria o caráter (não)democrático e construção da BNCC.

Entre os inúmeros dissensos que as análises feitas por pesquisadores da BNCC assumem em relação à versão oficial, destacam-se aqueles que se referem ao processo de elaboração da "Base". A respeito dos seminários promovidos em 2017, por exemplo, Bonini e Costa-Hübes (In: COSTA-HÜBES e KRAEMER, 2019, p. 23) afirmam:

> De julho a agosto, sob o comando do CNE e execução do CONSED e da UNDIME, foram realizados seminários estaduais de avaliação pelos professores, mas com uma síntese no relatório final, assinado pelo CONSED e pela UNDIME, que revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas. Essa síntese preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão, redigida em duas partes (...)

Esses pesquisadores descrevem, ainda, que:

> A partir de maio, com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída integralmente por outros 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais. (IDEM)

Novamente, o empreendimento sintático participa de uma dinâmica discursiva cujo efeito semântico deriva para o questionamento do caráter (não) democrático da BNCC. O encaixe, no intradiscurso, de termos como: "sob o comando do CNE e execução do CONSED e da UNDIME" participa da construção de um sentido que afirma a natureza centralizadora dos processos de produção e implementação do documento. De igual modo, podem-se ler os efeitos discursivos concretizados pelos expedientes da coordenação (adversativa) e das sucessivas subordinações de termos na sequência: "foram realizados seminários estaduais de avaliação pelos professores, mas com uma síntese no relatório final, assinado pelo CONSED e pela UNDIME, que revelava uma

leitura bastante enviesada das contribuições propostas". Ademais, no que tange às formas linguísticas que se integram às condições de produção do discurso, a presença dos itens lexicais ("comando"; "golpe") também atua em favor do engendramento de sentidos contestatórios ao discurso governamental.

As divergências entre os "guardiões" da Base Nacional Comum Curricular e as pesquisas engendradas no meio acadêmico não se limitam, contudo, ao processo de elaboração do documento e incidem sobre diversos aspectos e princípios concernentes à BNCC. Nesse sentido, o pesquisador Fernando Cássio, em seu texto intitulado: *Existe vida fora da BNCC?*, publicado em 2019, afirma:

> A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018.

Santos e Orso (2020, p. 169), por sua vez, asseveram que:

> nessa mesma direção de implementação de políticas educacionais que estão alinhadas ao recrudescimento do ideário burguês, podemos citar a aprovação da BNCC em 2017. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosos de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

Nessas sequências discursivas, o dissenso com a posição que convalida a BNCC é marcado, na superfície textual, pela incidência de termos que concretizam o dialogismo constitutivo da linguagem. Em: "a Base é, *antes de tudo*, uma política de centralização curricular", a expressão "antes de tudo", integrada a um exterior ideológico, constitui o dizer como voz dissonante, que opera um contradiscurso em relação ao discurso oficial. Essa voz discordante se engendra, também, pelo amálgama das condições histórico-ideológicas (posição-sujeito, ideologia) com as formas lexicais: "homogeneizadora"; "esvaziada de conteúdos"; "pobre de conhecimentos"; "ao sabor das elites"; "privilégios".

Assumindo uma posição análoga, de crítica à versão da BNCC homologada em 2017, Daniel Cara, no capítulo: *O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?*, declara:

> A BNCC homologada nasce velha e equivocada em termos pedagógicos – aliás, ela sequer considera a pedagogia. Criada por meio de um processo fantasioso de participação, resultou em um documento fraco, que não irá cumprir com sua missão: orientar o trabalho docente. Pelo contrário, servirá apenas para controlá-lo e desvalorizá-lo ainda mais. Enquanto ela existir (a BNCC) sua função residirá exclusivamente no subsídio às avaliações em larga escala e à produção de livros didáticos – o que, diante do obscurantismo da norma homologada, não é pouco, além de ser perigoso. (CARA, D. In: CÁSSIO & CATELLI JR., 2018, p. 90).

Pelas formas do léxico, tem-se, a título de regularidade, a configuração de uma formação discursiva resistente à Base Nacional Comum Curricular. A esse respeito, destacam-se sintagmas, como: "velha e equivocada"; "processo fantasioso"; "documento fraco". Por sua vez, em: "aliás, ela sequer considera a pedagogia", a conotação autonímica, como forma da heterogeneidade discursiva, participa do processo que arregimenta, no âmbito de uma formação discursiva, a posição-sujeito avessa aos processos da BNCC.

Outro ponto de forte oposição entre a versão oficial e as conclusões feitas por pesquisadores diz respeito ao protagonismo dos profissionais da Educação nos processos de construção e implementação da BNCC. Segundo o Governo Federal, após a homologação da "Base" houve um maciço processo de formação e capacitação dos professores das redes municipais e estaduais de Educação, visando à construção de currículos escolares pelos próprios profissionais. Em outra perspectiva, estudiosos do assunto têm feito uma leitura distinta do processo que culminou na homologação do documento e que incide sobre a sua implementação. É o que se pode ver, por exemplo, na seguinte consideração:

> Ao final desse período, em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo ministro da educação da época (José Mendonça Bezerra Filho), mas em versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais, versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais na comunidade acadêmica. (BONINI & COSTA-HÜBES, 2019, p. 23)

Estando homologadas as partes da BNCC aplicadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018, a terceira versão da Base, com incidência sobre o Ensino Médio. Na ocasião, foi criado o Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O Objetivo desse Programa, segundo o Governo Federal, era possibilitar que os professores conhecessem mais sobre o processo de implementação da "Base" e suas possíveis implicações. Em Cássio (2019, p. 25), há, entretanto, uma outra interpretação desse movimento:

> "Começa a implementação", anunciava a página inicial do Movimento pela Base Nacional Comum em maio de 2018. Além de cartilhas que traduzem as mudanças trazidas pela Base e de vídeos explicativos no Facebook, o programa de implementação da Base do Movimento segue apostando em referências (*benchmarks*) internacionais, disseminando experiências de implementação de políticas de centralização curricular na Austrália, Chile, Califórnia, Nova York e Singapura.

Com relação ao chamado Movimento pela Base Nacional Comum, o já referido texto de Fernando Cássio menciona a participação de institutos privados nesse Movimento, os quais são assim definidos pelo autor:

> Ligadas às maiores fortunas do Brasil, algumas dessas organizações contam com ex-secretários de educação e de ministérios em seus quadros, convertidos a operadores políticos dos reformadores empresariais (...)

Sobre a ação desses "reformadores empresariais" referidos por Cássio (2019), um outro texto, publicado por Antônio José Lopes Bigode (2019, p. 124), descreve:

> Os reformadores empresariais se movimentavam com grande desenvoltura por meio de suas fachadas institucionais, como o Movimento pela Base (MpB), organizando eventos sobre a necessidade de uma base e influenciando a agenda do MEC com estudos que geravam artigos e editoriais dos principais veículos da mídia, e, ainda, do modelo da base adotado pelo MEC, com sua estrutura de códigos.

Referindo-se a Freitas, 2014 (*apud* BIGODE, 2019, p. 124-125), o pesquisador conclui:

> Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras, que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do

> processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. (...)

Conforme se vê nas sequências discursivas analisadas ao longo deste trabalho, o embate discursivo do campo acadêmico com as forças que patrocinam e endossam a BNCC se faz em uma dinâmica de permanente articulação dos mecanismos linguísticos (sintáticos, lexicais, prosódicos, enunciativos) com o exterior discursivo. Assim sendo, tem-se, em uma formação discursiva, a produção de sentidos que imprime um efeito negativo a expressões, como, por exemplo: "forças sociais liberal-conservadoras"; "controle"; "interesses".

Em dezembro de 2018, a terceira e última versão da BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, para a etapa do Ensino Médio. Conforme tem sido reafirmado nos discursos institucionais, a BNCC é a referência nacional para formação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Nessa narrativa, defende-se que a "Base" integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo, assim, com o "alinhamento" do ensino nas diferentes esferas e redes educacionais. De acordo com esse discurso, a elaboração da BNCC surgiu com o intuito de superar a fragmentação das políticas educacionais e atribuir mais qualidade ao ensino, tanto nas escolas das redes públicas quanto naquelas que integram a rede particular.

Em uma vertente bastante distinta, inúmeros pesquisadores, conforme já assinalamos, têm salientado aspectos controversos nas concepções e nos processos que envolvem a BNCC. Nesse sentido, podemos destacar, entre tantas outras, as seguintes considerações:

> A BNCC, segundo entendemos, é uma clara tradução, em termos curriculares, do que vem sendo proposto, desde a Declaração de Jomtien, em 1990, uma educação que não se configura como direito, mas como meio de conformação de sociedades que são, interna e globalmente, desiguais. (CORREA, 2019, p. 100)
>
> Não tenho dúvidas de que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento e colocá-lo em ação. Mas as palavras de Maninardes (2006) me tranquilizam, para quem o risco de isso acontecer é relativamente baixo, pois, no contexto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais. (NEIRA, 2019, p. 178)

Nessas sequências governadas pela FD que rechaça alguns sentidos e processos da BNCC, o imbricamento do linguístico com o ideológico é marcado, entre outras ocorrências, nas formas da negação e da coordenação adversativa. Esse jogo de ativação e desqualificação de vozes (por exemplo, em: "uma educação que não se configura como direito, mas como meio de conformação de sociedades que são, interna e globalmente, desiguais") configura o que Pêcheux (1997, p. 55) caracteriza como "a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica".

Conforme se tentou destacar no decorrer deste trabalho, os sentidos envolvidos na produção e recepção de um objeto como a Base Nacional Comum Curricular não configuram uma ordem de neutralidade e, nem mesmo, de homogeneidade. Diferentemente, o que se encontra em uma abordagem discursiva das manifestações acerca desse objeto é o atravessamento constitutivo dos discursos pela alteridade, evidenciando pontos de identificação e contra-identificação. Sob o signo dessa heterogeneidade constitutiva, os sentidos se formam, como efeitos e produzindo efeitos, no cruzamento da língua com a história e a ideologia.

Considerações Finais

O contato com sequências depreendidas de textos que se dedicam à BNCC permitiu-nos realizar algumas interpretações que nos conduziram a algumas conclusões. A bem da coerência com a trajetória empreendida pela Análise do Discurso pecheutiana, que inclui redimensionamentos na própria teoria da AD, é preciso fazermos uma ressalva quanto aos movimentos de descrição-interpretação trazidos neste trabalho. Como Pêcheux (1997, p. 56-57) preveniu, no livro *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, a Análise do Discurso, para além de postular uma "identificação plenamente bem sucedida" com uma formação discursiva, supõe, somente, a possibilidade de se "detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados".

No escopo dos efeitos de identificação e de sentido, analisados à luz da AD, e a título de conclusões, este trabalho nos permitiu constatar que os campos discursivos governamental e acadêmico mantêm importantes dissensos sobre a configuração e sobre as implicações desse documento. Enquanto o discurso oficial convalida a Base Nacional Comum Curricular e capitaneia a sua implementação, pesquisas acadêmicas enfatizam que o processo de produção da BNCC engendra sentidos e apagamentos capazes de comprometer o caráter emancipatório dos objetos curriculares que vierem a ser produzidos a partir desse item da legislação aplicada à Educação Nacional.

Feita essa breve exposição de alguns pontos e contrapontos estabelecidos entre um discurso de convalidação da BNCC e as teorizações decorrentes de pesquisas acadêmicas, damos por encerrado o trabalho ora proposto. Não obstante, muito há que se avançar ainda no processo de apropriação e análise discursiva, não só dos trabalhos que versam sobre a BNCC, mas também das sequências passíveis de serem depreendidas do texto da própria Base Nacional Comum Curricular. Eis uma tarefa para trabalhos posteriores.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024***:** avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade expressa e heterogeneidade constitutiva:* elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução Sandra Diniz Costa. Uberlândia/MG; p. 91-151. Título original: Héterogénéité montrée et héterogénéité constitutive: élements pour une approche de l'autre dans lê discours, 1982.

BIGODE, Antônio José Lopes. Base, que base? O caso da Matemática. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 123-144.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:* compreensões subjacentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

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

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-84.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-40.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias. *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:* compreensões subjacentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular***:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

HAROCHE, Claudine.; PÊCHEUX, Michel.; HENRY, Paul. La sémantique et la coupure saussurienne: Langue, Langage, *Discours. Langages*, v. 24, Paris: Didier-Larousse, p. 93-106, 1971.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso:* (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. *Educação é a base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 159-180.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

LÍNGUA E DISCURSO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Charleston CHAVES (UERJ)
Marcelo BEAUCLAIR (UERJ)
Ana MALFACINI (UERJ)

Introdução

Como parte integrante das pesquisas em *Análise do Discurso* e em *Semiótica Discursiva*, procuraremos mostrar a importância do reconhecimento das estratégias de argumentatividade em diversos textos. Os valores semânticos propiciados pelos elementos discursivos possibilitam uma análise textual mais sólida. Justamente por isso, os pressupostos teóricos que promovem uma relação entre língua e discurso oferecem subsídios que possibilitam uma abordagem segura e evidenciam que os textos precisam ser analisados levando em consideração os indicadores de argumentatividade.

O *corpus* a ser utilizado para análise está ligado ao *domínio discursivo* político. Diante disso, escolhemos textos de diversos gêneros que abordassem política e que revelassem estratégias argumentativas.

É no *nível discursivo* que a dimensão argumentativa se constitui. Rodrigues (2014, p.3-4) mostra como esse aspecto se materializa:

> Na axiologia do percurso gerativo da significação, sobre o qual a semiótica se debruça para construir os sentidos do texto, salienta-se o nível discursivo, o patamar mais próximo da manifestação textual. Embora concebido como o segmento superficial do percurso, sua operacionalização se efetiva preponderantemente nas subjacências da concretude linguística, ou seja, detém-se no discurso, entendido como processo semiótico constituído exclusivamente *na* e *pela* atividade enunciativa.

Na esfera textual, o enunciador se propõe a utilizar recursos para interagir e para convencer o enunciatário. Isso significa dizer que, na materialidade textual, percebemos os efeitos discursivos, porque os textos analisados possuem intencionalidades e evidências ideológicas na produção de sentido.

Procuramos escolher textos que mostrassem a *figurativização* dos temas, exigindo um maior esforço do enunciatário para interpretar a intencionalidade argumentativa. Procuramos selecionar *corpora* que oferecessem a análise de estratégias feitas pelo enunciador, que buscou organizar a presença de *temas* e *figuras* escolhidas, além de diversos outros recursos como *modalização*, *aspectualização* e diversas estratégias linguístico-discursivas que possibilitam reconhecer mecanismos de persuasão. Pretendemos, portanto, analisar textos de diversos gêneros e procuramos, a partir de uma base teórica sólida, mostrar como essas produções provenientes das mais variadas esferas sociais podem conter indicadores de argumentatividade.

Pressupostos Teóricos e Análises Textuais

Ao nos debruçarmos em um estudo de natureza discursiva, é importante que possamos observar de perto o nosso objeto científico: o texto. O texto é o resultado de um *plano de expressão* e um *plano de conteúdo*. Ele representa a materialidade (seja oral, seja escrito), ou seja, ele revela as intencionalidades que estão no discurso:

> O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o

> que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?).
> ("A Análise do Discurso: conceitos e aplicações". Maria do Rosario Valencise Gregolin)

Precisamos entender também que a argumentatividade está presente em todos os textos, pois revela as estratégias utilizadas pelo enunciador para persuadir o enunciatário e isso não se limita à presença de marcas linguísticas:

> As teorias do discurso, quaisquer que elas sejam, não se podem limitar a essa microanálise linguística, embora, eventualmente, possam servir-se dela. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele (1986). Isso significa que as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico. Para isso, é necessário revisitar a tradição clássica. (FIORIN, *Argumentação e discurso,* p.56)

Isso quer dizer que a leitura de textos deve representar uma tarefa de análise dos discursos, porque evidencia as intencionalidades que perpassam suas produções. Deve-se conceber a linguagem em constante modificação, fruto das interações socio-discursivas e é daí que emergem todas as estratégias utilizadas pelo enunciador e isso vai além de uma análise apenas linguística.

É justamente por esse e por outros motivos que podemos afirmar que não há neutralidade no discurso, já que não há discurso isento. Até um texto produzido com o objetivo apenas informativo pode revelar intencionalidades discursivas por parte do seu enunciador quando escolhe *certa maneira* de relatar fatos, colocando em evidência certas estruturas sintáticas (*topicalização*), fazendo uso de *dados numéricos, do discurso direto selecionado, do argumento de autoridade, da seleção lexical, de operadores argumentativos,* dentre outros recursos. Todos esses e outros elementos são estrategicamente dispostos e revelam posicionamentos desse enunciador.

Outra estratégia discursiva interessante cujo resultado é revelador de intencionalidades discursivas é a *aspectualização*. Isso quer dizer que a maneira como as ações são realizadas também norteiam caminhos que produzem sentido.

> A aspectualização do ator mostra a "qualidade" da performance. (3) Assim, um gesto pode ser elegante ou desastrado, a voz pode ser segura ou hesitante, um violonista pode executar uma peça penosamente ou com facilidade, pode-se falar uma língua estrangeira com fluência ou com dificuldade. Quem determina a "qualidade" de uma realização é um observador. (...) Numa formação social, não se valorizam apenas as ações, mas também a maneira como elas são realizadas (seu aspecto)." *("A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator".* FIORIN*).*

Observemos um texto publicado no G1 quando candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro estavam em campanha, em que a percepção desse recurso faz toda a diferença para a análise:

> **Pedro Paulo promete abrir hospital infantil 24h na Zona Oeste**
> *O candidato do PMDB cumprimentou eleitores da região. Ele também prometeu construir dois parques como o de Madureira.*
> *(G1 Rio = Eleições 2016)*

> Pedro Paulo fez campanha em Campo Grande, Zona Oeste do Rio, ao lado de apoiadores e do Prefeito Eduardo Paes nesta terça-feira (27). O candidato do PMDB cruzou o calçadão do bairro, cumprimentando e conversando com eleitores.

> Entre as promessas pra região, o candidato disse que pretende abrir um hospital infantil 24h, além de clínicas da família e superclínicas de especialidade.
> Pedro Paulo também prometeu construir na Zona Oeste dois parques como o de Madureira, e ampliar o BRT Transolímpica, de Deodoro a Santa Cruz. Sobre educação, ele disse que a região vai receber metade das 314 novas escolas que pretende construir.
> "Uma prefeitura hoje que tem R$ 30 bilhões e meio de orçamento, que investe todo ano uma média de 16% do orçamento. Ano passado, 19% de investimento, ou seja, boa gestão a gente sabe fazer. Recursos próprios, recursos com as concessões e parcerias público-privadas para que a gente possa investir ainda mais, recuperando áreas como a Praça XV, a Praça Mauá, sem recursos públicos. Fizemos investimentos como o parque Madureira, com recursos próprios. Uma mescla entre a boa gestão dos tributos que os cariocas pagam, como também a capacidade de olhar e atrair a iniciativa privada para estes investimentos na cidade."
>
> (G1 - 27/09/2016 20h07 – Atualizado em 27/09/2016 20h08)

Há vários critérios importantes que precisam ser percebidos neste texto de discurso político. O ideal é tentar entender como o sujeito político tenta passar a imagem de alguém preparado para o cargo de prefeito do Rio de Janeiro.

Esse sujeito é apresentado pelo narrador como aquele que corresponde à categoria da "justa medida", ou seja, suas propostas estão dentro de uma possibilidade de realização, se ele fosse eleito e pretendesse colocar todas as promessas em prática. O enunciador ao selecionar, no título, o verbo "promete" procura mostrar o comprometimento do candidato (actante do enunciado) em relação às promessas, se for eleito. O sujeito Pedro Paulo é, então, avaliado como alguém que possui objetivos a serem alcançados, mesmo que o enunciador tente mostrar certo distanciamento, ou seja, procura mostrar que quem promete é o candidato. Já está claro, então, um teor persuasivo, mesmo que nosso objeto de análise seja uma notícia. As escolhas feitas pelo enunciador do texto procuram mostrar um candidato compromissado.

No *lide*, por exemplo, o enunciador declara outra promessa além do que já estava evidenciado no título, tentando mostrar um sujeito verdadeiramente comprometido com o bem-estar do cidadão: "Ele também prometeu construir dois parques como o de Madureira". Nota-se que a palavra denotativa de inclusão ("*também"*) é um revelador de acréscimo na construção da imagem desse perfil compromissado.

Do ponto de vista da aspectualização temporal, o próprio político seria aquele que se considera preparado, porque o sujeito representaria a continuidade do trabalho do governo anterior. Ele diz que pretende promover ações que dariam sequência a trabalhos previamente iniciados. Isso fica muito claro quando o narrador dá voz ao actante do enunciado e, assim, o sujeito político acaba por defender seu ponto de vista: "Uma prefeitura hoje que tem R$ 30 bilhões e meio de orçamento, que investe todo ano uma média de 16% do orçamento. Ano passado, 19% de investimento, ou seja, boa gestão a gente sabe fazer". Na verdade, quando o narrador, em sincretismo com o observador, apresenta-nos a voz do político (em discurso direto) produz um efeito de presentificação, construindo uma encenação do diálogo do político com seus eleitores diante do leitor, aproximando esse enunciatário (potencial eleitor) do ator político. Isso se revela como uma estratégia de persuasão, pois não é só apresentado o que ele diz, mas como diz, reproduzindo no discurso direto todos os recursos argumentativos empregados.

Mesmo em uma notícia, é possível que o enunciador tenha intencionalidades. Para Koch (2001, p.60), os discursos são marcados pela argumentatividade:

> A argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua

> orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto "como se" fosse neutro, "como se" não estivesse engajado, comprometido, "como se" não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.

Se fizermos aqui uma pequena lista de estratégias diversas utilizadas por uma enunciador com o desejo de persuadir um enunciatário, teríamos um conjunto de ferramentas para análise textuais. Pretendemos aqui citar, portanto, algumas dessas ferramentas para ampliar a capacidade interpretativa e para servir de metodologia para o ensino de textos:

1. **Projeção da enunciação (em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa):** efeitos de sentido – Subjetividade (aproximação) X Objetividade (distanciamento)**;**
2. **Modalização: Julgamento do enunciador sobre o que foi dito** (o enunciado pode ser avaliado como *certo, verdadeiro, obrigatório, necessário, possível, provável, crível, hipotético*...);
3. ***Uso de Discurso Direto***: *Para produzir efeito de verdade / credibilidade ou para evidenciar uma crítica;*
4. ***Intertextualidade e Interdiscursividade –*** *relação com outros textos / outros discursos;*
5. ***Argumento de autoridade –*** *Respaldar a linha argumentativa adotada pelo enunciador;*
6. ***Uso de figuras de linguagem –*** *Metáfora, Ironia, Preterição...*
7. ***Uso de operadores argumentativos –*** *Conjunções, preposições e advérbios.*

Observemos outro texto também pertencente ao universo dos *discursos políticos* para que possamos reconhecer algumas dessas estratégias.

> **Indio da Costa promete melhorar sistema de saúde municipal**
>
> O candidato do PSD à Prefeitura do Rio, Indio da Costa, esteve no mercado municipal Cadeg, em Benfica, na Zona Norte da cidade, para fazer corpo a corpo com eleitores. Em um dos restaurantes do local, ele chegou a tocar bateria e até dançou com os clientes. Indio disse que, se eleito, seu foco na região será a saúde. "A primeira coisa que a gente vai fazer é melhorar o sistema de saúde, que está muito ruim. Avançar rapidamente com os hospitais, que aqui estão muito mal mantidos e a qualidade do serviço é muito baixa. As pessoas reclamam muito da saúde. E a gente tem experiência pra fazer um governo com uma gestão competente e melhorar a saúde pública", garantiu.
>
> (G1 – Eleições 2016 - 01/10/2016 21h13 – Atualizado em 01/10/2016)

O *sujeito político* é apresentado pelo enunciador como insuficiente na proposta de promessa para melhorar a saúde pública. Fica visível que, ao descrever as ações do ator político Indio da Costa, não parece que o enunciador tenha confiança no que afirma o sujeito político. Isso se evidencia quando aponta as ações do candidato que têm pouca relação com a melhoria efetiva da saúde pública. Isso fica evidente com a seleção do trecho em **discurso direto**.

Na verdade, ao percebermos o dizer do candidato Indio da Costa e a descrição de suas ações ("Chegou a tocar bateria"; "até dançou"), a seleção do **verbo "chegou"** e do **operador argumentativo "até"** indicam uma certa crítica do enunciador, porque mostram um esforço do candidato em **procurar transparecer simpático e próximo do eleitor**. Vê-se que o fato de o ator político assegurar que "...tem experiência pra fazer um

governo com uma gestão competente e melhorar a saúde pública" não condiz com o que foi dito: "...esteve no mercado municipal Cadeg, em Benfica, na Zona Norte da cidade, para fazer corpo a corpo com eleitores."

"Em um dos restaurantes do local, ele chegou a tocar bateria e até dançou com os clientes." Neste caso, transparece um político insuficiente em sua proposta, porque colocando em relevo a oposição **SER X PARECER**, fica implícito que o ator político não é quem ele quer aparentar ser: um indivíduo do povo. Na visão do enunciador, o que parece é um esforço significativo do ator político em **tentar convencer pelo sensível** (quando toca e dança), na busca pela adesão do possível eleitor (enunciatário), ou seja, o político só se parece com o povo. Do ponto de vista aspectual, o enunciador considera essas **atuações excessivas**, porque soam como **mentirosas**.

As marcas de argumentatividade também podem aparecer em uma linguagem híbrida, em que se mostram suas vertentes verbal e não verbal. Vejamos esta capa do jornal Extra, de 24 mar. 21:

Disponível em: www.extra.globo.com

A capa trata do avanço dos casos de COVID-19 no Brasil em comparação com o decréscimo do número de ocorrências no mundo. Naquele momento, segundo o Extra, o país era o lugar onde mais se morria pela contaminação do coronavírus. A apreensão plena do sentido na construção argumentativa da capa se dá quando se atenta para a interdiscursividade empregada: a expressão "Brasil acima de todos" dialoga com o slogan bolsonarista "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos". A partir dessa relação interdiscursiva, o tom crítico da linguagem jornalística sobressalta. Pode-se perceber que o tom ufanista do então presidente se transforma em ironia no discurso da jornal. O Brasil está acima de todos, mas em número de mortes naquele período da pandemia.

Assim, o discurso jornalístico critica a estratégia do governo no tratamento dos casos da doença no país, de certa maneira esvaziando o tom ufanista do slogan diante da realidade exposta pela manchete. Essa estratégia argumentativa está corroborada pela imagem dramática em que pessoas enterram seus entes queridos em cova rasa – nessa

época, o número de óbitos foi tanto que as famílias sequer sabiam onde estariam enterrados seus parentes.

Certamente, a linguagem não verbal é fonte de expressividade e pode guardar marcas importantes para a apreensão de sentido de um texto. Vamos analisar, agora, esta outra capa, do Estadão, publicada em 23 mar. 2021:

O ESTADO DE S. PAULO

NA QUARENTENA
O JAZZ EM 'SOUL'

ERA UMA VEZ EM HOLLYWOOD

Esportes
Corinthians joga no RJ

Orçamento dá a militar 22% do investimento e reajuste de soldo

Revisão de lei anticorrupção opõe técnicos a Bolsonaro

ENTREVISTAS
'Vacinação é a única saída que temos'

'É injusto ver o País como ameaça global'

Presidente enxerga 'politização' em críticas

Cidade de SP já planeja enterros noturnos

Três pacientes morrem após uso de kit covid

Economistas pela saúde

Fraude Bolsonaro

broadcast

Disponível em: www.estadao.com.br

Interessa-nos, particularmente, para a compreensão do sentido da capa, o paradoxo existente entre a linguagem verbal que subscreve a foto, "Presidente enxerga 'politização' em críticas", e a imagem publicada. Nota-se a ironia nessa contraposição da linguagem híbrida: a fala apontando que o presidente vê a politização nas críticas a seu governo e a imagem de um homem com os olhos vendados.

Dessa maneira, por meio de uma linguagem paradoxal, a argumentatividade se completa. Vale atentar, também, para os signos que "vendam" o ex-presidente: a máscara com o símbolo de uma das forças armadas, a Aeronáutica. Aqui, sob um viés metonímico, o uso da máscara, a qual Bolsonaro sempre negou como um instrumento de segurança e prevenção contra a doença, impede-o de enxergar a situação em que se encontra o país. Na verdade, o mau uso da máscara. Pode-se depreender um plano de sentido em que o governo, guiado por sua postura militarizada – daí a remissão ao símbolo da Aeronáutica – não consegue ver caminhos para a real solução dos graves problemas trazidos pela pandemia e, "cego", direciona a discussão, de forma falaciosa, para outro encaminhamento, como a politização das críticas, desviando o olhar para o que realmente acontecia naquele momento.

Considerações finais

A partir dessas estratégias de análise que evidenciam uma metodologia de trabalho com textos, a *Semiótica Discursiva* e a *Análise do Discurso* nos fornecem subsídios muito interessantes para observarmos as intencionalidades e, com isso, reconhecermos como a argumentatividade faz parte dos discursos.

O trabalho com textos é algo imprescindível para um bom aprendizado e constitui ferramenta importante na formação discursiva. Reconhecer estratégias e aplicar metodologias para a compreensão/ interpretação de textos tornam as análises mais seguras e tornam o leitor mais preparado para o mundo com uma visão menos ingênua e, portanto, mais crítica.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos.* São Paulo: Editora Cortez, 2008.

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

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Procedimentos de desqualificação de discursos.* In: Itinerários: Revista de Literatura, p. 150, nº 3, 1992.

BEAUGRANDE; DRESSLER. *Introduction to text Linguistics.* [S.l.: s.n.],1981.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito.* São Paulo: Editora Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer).* São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'argumentation dans La langue.* Bruxelles: Editeur Pierre Mardaga, 1983.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCK, Ingedore Villaça. *Linguística textual.* 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz; DE BARROS, Diana Luz Pessoa (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação e Discurso*. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.9 n.1. São Paulo, Jan./Jul. 2014.

FIORIN, José Luiz. *Lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator*. 1989, Anais. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena, 1989. . Acesso em: 04 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 2001a.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001b.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade:* diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: AAVV, Enciclopédia Einaudi, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 234-236

PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE VESTIBULANDOS

Márcia da Gama Silva FELIPE (EDUC/SELEPROT)

Considerações Iniciais

Dentre tantos aspectos que contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, delimitamos nossa abordagem ao processo de referenciação, cujo objetivo está na manutenção do tema e na sua necessária progressão. O tema é recorrente, a necessidade de abordá-lo também, especialmente quando estamos, ainda, contabilizando as consequências de um evento pandêmico.

Com a atenção na produção de textos dissertativos-argumentativos, buscamos identificar os recursos de referenciação (KOCH & MARCUSCHI, 1998), como base para estratégias argumentativas, usados na produção textual de alguns jovens candidatos ao nível superior de ensino. Para a investigação proposta, seguimos de perto os pressupostos teóricos de alguns pesquisadores com larga produção científica na abordagem dos processos de coesão; especialmente, destacamos as propostas de Koch & Marcuschi (1998) e Tedesco (2015).

Vale destacar que o quantitativo de textos analisados representa apenas uma amostragem, dentro do universo que é o concurso para o vestibular. Trata-se, portanto, do perfil de uma turma de futuros vestibulandos, com acesso a curso preparatório, a análises de textos literários e a orientações de profissionais qualificados, nas correções de seus textos. Logo, podemos dizer que são candidatos imersos em contexto propício para a referida produção textual.

O Contexto de Produção e as Propostas Temáticas

A ficcionalidade da atividade escrita é uma realidade com a qual o candidato à vaga em uma Instituição de Ensino Superior se depara. Segundo Costa Val,

> A situação comunicativa é absolutamente artificial. O produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. Vê-se na contingência de discorrer sobre o tema que lhe for imposto, nos moldes preestabelecidos pelo programa do concurso. O recebedor é ignorado, porém compulsório. Não se trata de uma pessoa a quem o produtor queira dizer alguma coisa, mas, pelo contrário, trata-se de um desconhecido que, caneta vermelha em punho, poderá barrar-lhe a entrada na universidade. (COSTA VAL, 2006, p. 49-50)

Apesar do lapso temporal entre a afirmação da pesquisadora e o vestibular do ano em curso, pouca coisa mudou nesse universo. Ou melhor; foram, basicamente, duas mudanças: a primeira, representada pelo uso da caneta vermelha, hoje, substituída pela correção computadorizada, em plataforma específica; a segunda, a adoção de obra literária para fomentar a produção textual dos vestibulandos, prática um tanto recente no vestibular estadual. Apesar das diferenças contextuais, em qualquer contexto sócio-histórico, o exame vestibular permanece como uma "chave" que abre portas para o futuro. Nessa perspectiva, Costa Val afirma que o vestibular consiste em

> situação fortemente impregnada de carga ideológica, que lhe atribui o papel mágico de porta de felicidade: ultrapassar esse umbral significa obter garantia absoluta de sucesso profissional e financeiro. O exame ganhou a dimensão de um rito de passagem, através do qual o jovem adolescente atinge a categoria de adulto responsável, socialmente integrado e bem-sucedido. (COSTA VAL, 2006, p. 45)

É essa dimensão que move alunos oriundos do Ensino Médio na busca por cursos e conhecimentos que lhes forneçam a chave que abra a tão almejada porta da aprovação com acesso ao curso universitário. Para fomentar a produção textual dos candidatos e amenizar o caráter artificial da produção de redação em concurso vestibular, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), adota, salvo engano, desde o ano de 2017, a prática de indicar uma obra literária para fomentar a produção textual no certame.

Para o ano letivo de 2023, foi indicada a obra literária *Não me abandone jamais*, de Kazuo Ishiguro. O texto, vencedor do prêmio Nobel de Literatura do ano de 2017, conta a história de crianças que vieram à existência como clones, predestinados a serem doadores de órgãos. Esse cenário de ficção científica, apresenta seres humanos como meras "peças de reposição" e desperta no público leitor uma série de questionamentos acerca de importantes temas relacionados a questões éticas e existenciais, exemplificadas no texto pelo processo de desumanização imputado aos personagens e pela manipulação de suas vidas.

Convergindo para o mesmo propósito, os autores dos textos aqui analisados estavam imersos em um contexto composto por debates, palestras e, ainda, pela proposição de temas elencados do livro de Ishiguro; cuja narrativa fomentou a proposta de 15 temas, os quais os alunos poderiam escolher livremente para produzirem seus textos e, assim, aperfeiçoarem a sua prática de produção de texto dissertativo.

Os textos selecionados foram produzidos entre os meses de agosto e setembro de 2022. Dos doze temas sugeridos, foram selecionados três – cujo critério de escolha foi a quantidade disponível para análise –, conforme relacionamos a seguir, obedecendo a numeração da proposta original.

Tema 1 = A educação pode ser instrumento de dominação?
Tema 2 = Somos donos do nosso destino?
Tema 4 = A desumanização é arma para controle de parcelas da sociedade?

No total, foram selecionados 34 textos; dos quais, treze foram desenvolvidos com base no tema 1; dez, com base no tema 2; e onze textos, com base no tema 4.

Objetivo principal de nossas análises foi identificar a contribuição das cadeias de referenciação e das funções discursivas para manutenção do tema, sua progressão e, também, para a estruturação argumentativa do texto.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a proposição de questões temáticas possibilitou o surgimento de mais de um tópico discursivo em algumas redações. No tema 1, por exemplo, foi possível perceber *educação* e *instrumento de dominação* como tópicos desenvolvidos nos parágrafos. No tema 2, observou-se a ocorrência de *destino* e *livre arbítrio*. Já nas produções baseadas no tema 4, foi recorrente a divisão dos tópicos discursivos em *desumanização* e *controle*.

Perceber essa configuração é importante para as análises no tocante à extensão das cadeias de referenciação, que serão apresentadas mais adiante. Para desenvolver as análises propostas, seguimos de perto os pressupostos teóricos de Koch & Marcuschi (1998) e de Tedesco (2015), conforme apresentamos a seguir.

Dois Dedos de Teoria

Conforme mencionado, os textos aqui analisados não tiveram sua produção isolada, desconectada de um contexto. Pelo contrário, são resultado, principalmente, de leitura e de debates em torno do texto literário de Kazuo Ishiguro, e dos temas sugeridos, que fomentaram as ideias transpostas para a folha em branco. Com base nesse contexto de produção e nas palavras de Koch & Marcuschi (1998), consideramos que os referentes

usados pelos autores dos textos configuram verdadeiros *objetos-de-discurso*; visto que, segundo os pesquisadores, o processo de referenciação é o resultado de uma relação complexa entre linguagem, mundo e pensamento. Esses mesmos autores afirmam que

> referir não é mais uma atividade de "etiquetar" um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. (KOCH & MARCUSCHI, 1998, p. 173)

Ou seja, a progressão referencial apresentada em cada texto reflete, necessariamente, a complexidade da relação de cada autor com a linguagem e com o mundo que o cerca, cuja mediação é estabelecida pelo tema proposto. Em outras palavras, o processo de referenciação traz para o plano do texto o conhecimento de mundo e o cabedal linguístico de quem o produz.

Com o objetivo de identificar a manifestação textual dessa relação complexa, nossas análises seguem de perto as propostas desenvolvidas por Tedesco (2015), em artigo que apresenta um contexto de produção textual muito próximo do que aqui apresentamos. Em sua pesquisa, Tedesco propõe cinco funções discursivas para identificar o "comportamento linguístico de cadeias de referenciação" (2015, p. 158). São elas: *introdução*, *recategorização*, *recategorização avaliativa*, *manutenção do referente* e *retomada* (de um elemento).

A função de *introdução* é exercida pelo elemento responsável por, efetivamente, introduzir o tópico discursivo; ou seja, a primeira ocorrência do registrada no texto. Já a função de *recategorização* é exercida por um elemento que mantém o sentido básico do referente, utilizando, no entanto, um item lexical diferente. A terceira função, *recategorização avaliativa,* alcança grande importância na produção do texto, visto que, nas palavras da própria pesquisadora, essa função

> acrescenta elementos à interpretação, seja através do uso de modificadores, seja através da seleção lexical de um item sumarizador, saindo da mera repetição ou substituição do item lexical, para imprimir uma orientação argumentativa, demonstrando, não só na construção formal do texto, mas também na seleção vocabular a elaboração de sentidos. (TEDESCO, 2015, p. 159-160)

A quarta função, *manutenção do referente*, consiste na repetição sequencial do mesmo item lexical na cadeia de referenciação. Essa repetição pode ocorrer em forma de um sintagma nominal simples (SN simples), ou como parte de um sintagma nominal complexo (SN complexo).

A quinta e última função proposta por Tedesco é a de *retomada*, função bastante próxima à de *manutenção*. O que distingue as duas é a possibilidade de intercalação, dentro da cadeia de referenciação, de outros itens lexicais entre o elemento *introdutor* e o de *retomada*.

É importante destacar que todas essas funções podem ser observadas em uma única cadeia de referenciação. Conforme o exemplo a seguir, retirado de produção T1P10, vinculada ao tema 1.

a **educação** > o poder do ensino > o ensino > a educação > a educação > por meio do ensino

Nesse exemplo, o tópico discursivo é introduzido pelo substantivo *educação*, que, ao longo da cadeia de referenciação, é retomado na 4ª posição e mantido na 5ª posição. Já na 3ª e na 6ª posição, a função discursiva é a de recategorização, visto que o tópico é

retomado com base na sinonímia, substituindo *educação* por *ensino*. A diferença entre essas duas posições é a estrutura do sintagma, que não redundou em distinção semântica.

Diferentemente, a segunda posição da cadeia de referenciação, ocupada por um sintagma nominal complexo, exerce a função discursiva de *recategorizador avaliativo*, visto que sua estrutura acrescenta a ideia de potência ao substantivo.

Com base nessas funções discursivas, nossa hipótese inicial era a de que o tamanho da cadeia de referenciação e a função discursiva dos elementos usados contribuiriam positivamente na manutenção do tema e em sua progressão, além de reforçar o poder de argumentação dos textos. Por isso, para o desenvolvimento das análises, mapeamos as produções, identificando o tamanho das cadeias de referenciação e as funções discursivas usadas em cada uma delas, conforme apresentamos nos tópicos a seguir.

As Funções Discursivas nas Cadeias de Referenciação e sua Relação com a Progressão Temática

É importante destacar duas ações positivas para o processo de escrita. A primeira é a adoção do texto literário como instrumento para fomentar o debate e, consequentemente, a produção textual. Essa estratégia faz com que os textos produzidos tenham a presença marcante de signos que remetem ao enredo proposto na referida obra. A segunda está vinculada à proposição de questões temáticas, elaboradas com base no texto literário – estratégia utilizada no referido vestibular – que unificou, nos textos-corpus, o desenvolvimento de tópicos discursivos no momento da produção das redações.

Apesar da convergência para os tópicos discursivos, proporcionada pela proposta do texto literário, cada questão temática gerou dois tópicos discursivos. Os temas 1 e 2 – "A educação pode ser instrumento de dominação?" e "Somos donos do nosso destino?" – concentraram as produções em torno dos temas *educação* e *destino*, respectivamente. Substantivos que não exigiram dos autores um esforço muito grande nem no processo de referenciação nem no de recategorização.

Já o tema 4, "A desumanização é arma de controle de parcelas da sociedade?", exigiu um maior esforço nesse mesmo processo, pelo menos para alguns dos vestibulandos, evidenciando um número expressivo de paráfrases, como recurso para manter o tópico discursivo sem, no entanto, repetir o elemento referenciado. Esse recurso metalinguístico é apresentado por Koch (1998, p.186) como "uma transformação que se assemelha a uma anáfora associativa. Trata-se de uma passagem que vai do 'uso' de uma expressão para sua 'menção'".

Nessa perspectiva, vale acrescentar que, no tópico discursivo "desumanização", relativo ao tema 4, considerei na função discursiva de *recategorizador*, palavras, expressões ou paráfrases que indicavam uma tentativa de tradução ou de sinonímia do elemento de referência. Nessa análise, foram contabilizados, por exemplo: coisificação; afastamento da humanidade"; "perda da essência humana"; "transformação do ser humano em uma casca vazia".

Já na função de *recategorizador avaliativo* foram consideradas palavras, expressões ou paráfrases que retomavam o elemento referenciado, acrescentando algum traço de avaliação. Nessa função, foram contabilizadas, por exemplo: "objetificação" e "rebaixados à condição de animais ou de mercadorias".

As nossas análises tiveram como objetivo relacionar a quantidade de elementos de cada cadeia de referenciação e as funções dos respectivos elementos, associando-os à manutenção e à progressão temática no texto de origem. No que tange a extensão das cadeias de referenciação, identificamos que, nos três temas propostos, a quantidade mínima de elementos em cada cadeia foi de três elementos. Já a quantidade máxima foi

diferente, computando um total de 11, 10 e 8 elementos nas cadeias referentes aos temas 1, 2 e 4, respectivamente.

Nos três temas, as menores cadeias de referenciação, compostas por apenas três elementos, são as de menor frequência. Apenas seis cadeias, de um total de 47, apresentaram essa quantidade de elementos em sua composição. Dessas, apenas uma cadeia, em produção textual relacionada ao tema 1, manteve o referente em todas as posições, configurando a *manutenção do referente*, segundo Tedesco, conforme verificamos na cadeia de referenciação do texto T1H4.

educação > história da educação > educação

T1H4 – Cadeia 1

Nesse exemplo, as três menções ao tópico discursivo foram encontradas em três dos quatro parágrafos que compõem o texto – primeiro, segundo e quarto parágrafos, respectivamente. O terceiro parágrafo, apesar de não referenciar de forma explícita o tópico discursivo *educação*, aprofunda o argumento desenvolvido no segundo parágrafo. Argumento esse que inaugura um novo tópico discursivo e, consequentemente, uma nova cadeia de referenciação, que se mostra mais produtiva em relação à primeira. Essa nova cadeia desenvolve o tópico *instrumento de dominação*, alinhado à parte final da questão temática, só explicitada no quarto e último parágrafo do texto, ocupando a quarta posição na cadeia de referenciação.

o ciclo opressivo > a submissão > a manipulação da escola > instrumento de dominação > a alienação do saber

T1H4 – Cadeia 2

Essa segunda cadeia se sobrepõe à primeira, tanto em relação ao tamanho, quanto em relação às funções discursivas desempenhadas pelos elementos que a compõem. Observamos que o elemento introdutor na cadeia de referenciação não é necessariamente o tópico discursivo, *instrumento de dominação,* que só aparece na quarta posição na referida cadeia. A identificação desse quarto elemento como sendo o tópico discursivo está fundamentada na questão temática. Ademais, destacamos que, na cadeia 2, o fator sinonímico não é característica determinante na referenciação. Com relação a esse tipo de ocorrência, Koch e Marcuschi afirmam que a escolha de elementos variados para designar referentes apresentam consequências e, uma delas

> é que os termos não operarão como cossignificativos, pois a significação será sempre e essencialmente contextualizadas. Daí a presença de processos de recategorização que por vezes fazem termos não sinonímicos terem relações de correferencialidade. (KOCH & MARCUSCHI, 1998, p. 178)

É o que verificamos nos elementos da segunda cadeia de T1H4, na qual o SN complexo *instrumento de dominação* comporta dois campos semânticos distintos: o da dominação, representado por "o ciclo opressivo, "a manipulação da escola" e "instrumento de dominação; e o da submissão, representado por "a submissão" e "a alienação do saber". Podemos perceber que a seleção lexical obedece a uma certa gradação na sequência em que aparecem.

Ademais, é importante destacar que o texto da redação T1H4, desenvolvida com base em duas cadeias de referenciação, é um exemplo claro dos dois processos: de

organização e de progressão, sinalizados por Koch e Marcuschi (1998). Segundo os pesquisadores,

> a sequencialidade, vista aqui como progressão referencial, diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada etc. de referentes textuais, tidas como estratégias de designação de referentes. Já a topicidade, vista aqui como progressão tópica, diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. (KORCH & MARCUSCHI, 1998, p. 170)

Ou seja, as duas cadeias de referenciação identificadas na produção T1H4 exemplificam, por um lado, a existência de dois tópicos discursivos, desenvolvidos ao longo do texto, segundo Korch & Marcuschi (1998); e, por outro, as diferentes estratégias de designação de referentes usadas em cada uma das cadeias apresentadas, segundo Tedesco (2015).

Os próximos exemplos de cadeias de referenciação foram tomados de texto ligado ao tema 2: "Somos donos do nosso destino?". Conforme vemos a seguir, o texto T2C2 também foi desenvolvido com base em duas cadeias de referenciação; visto que, dentro dessa temática, algumas produções abordaram, por oposição, outro tópico discursivo associado à *liberdade*, ou ao *livre-arbítrio*

A primeira cadeia do exemplo em destaque é formada por três elementos, com base no tópico discursivo *destino*. A segunda, por quatro elementos, a partir do tópico discursivo *livre-arbítrio*.

todos os fatos já estão atrelados em uma causalidade que impede mudanças > nosso destino > nosso destino

T2C2 – Cadeia 1

livre-arbítrio > livre-arbítrio > livre-arbítrio

T2C2 – Cadeia 2

Observamos que, na Cadeia 1, a função de Introdutor é exercida por uma paráfrase, sugerindo uma definição do substantivo *destino*. Os outros dois elementos são preenchidos por SN complexos que não acrescentam informação nova ao sintagma, conforme comprovamos mediante a leitura do texto. Os dois últimos elementos dessa cadeia apenas reafirmam o que já está traduzido na primeira versão parafraseada do tópico discursivo.

A Cadeia 2, por sua vez, apresenta o que Tedesco chama de *manutenção do referente*, que consiste na "continuidade do mesmo item lexical que indica o referente" (2015, p.160). Ambas as cadeias apresentam a mesma quantidade de elementos, mas diferem na função discursiva. No entanto, a leitura global da redação T2C2 deixa evidente que a articulação das duas cadeias discursivas contribuiu para a melhor abordagem da questão temática. Nesse caso, não foi nem a extensão de ambas as cadeias, nem a função discursiva dos elementos presentes nelas, mas a articulação propiciada pelos dois tópicos discursivos.

De modo geral, a pequena quantidade de elementos das cadeias de referenciação não foi determinante para uma avaliação, boa ou ruim, do texto. As cadeias compostas por sintagmas simples, seja com manutenção do referente, seja com elemento recategorizador, apresentaram um resultado mediano em relação ao uso da paráfrase na progressão temática e na argumentação. Nessas cadeias de menor extensão, a paráfrase produziu um resultado melhor, especialmente, para a progressão temática.

Vejamos, por exemplo a cadeia de referenciação da redação T4L7:

Desumanização > Classe trabalhadora em condições exploratórias > Retirada de características humanas

Nesse texto, o autor usou apenas uma cadeia de referenciação, composta por apenas três elementos. No entanto. As funções discursivas de introdutor – para o primeiro elemento da cadeia – e de recategorizador avaliativo, em forma de paráfrase – para os demais –, potencializaram a argumentação do texto.

Voltadas as análises para as cadeias compostas por maior número de elementos, foi possível traçar as seguintes considerações. Primeiramente, percebemos que a quantidade maior de elementos não foi determinante para a boa argumentação, conforme podemos observamos na cadeia do texto T1G3, a seguir.

Educação > meios educacionais > educação > educação > educação brasileira > educação pública > educação > educação

O texto T1G3 garantiu a manutenção do tema, com uma cadeia composta por oito elementos, uma média de dois por parágrafo; no entanto, a progressão temática foi prejudicada, devido à não inserção de novos elementos que promovessem o avanço do tema proposto. Justifica-se esse fato à exclusividade da função discursiva de *manutenção* do referente, que não contribui efetivamente para a progressão do tema. Esse comportamento também foi observado em outras cadeias que apresentaram características semelhantes.

Vejamos agora a cadeia de referenciação do texto T2B1, também comporta por uma grande quantidade de elementos.

Destino > destino supostamente preestabelecido > destinos > destinos > destino > destinos > destino > destino > destinos quase estabelecidos > destinos desfavorecidos

A cadeia acima apresenta 10 elementos em sua composição. Apesar de o substantivo *destino*, que exerce a função discursiva de *introdutor*, figurar em quase todas as posições da cadeia – seja na função de retomada (3ª posição), seja na função de *manutenção do referente* (da 4ª à 8ª posição) –, percebermos a presença de paráfrases, tanto intercalada, quanto no fechamento da cadeia, (2ª, 9ª e 10ª posições). Por exercerem a função de *recategorização avaliativa,* essas paráfrases contribuíram significativamente para a progressão temática do texto em referência.

Com base na análise de todos os textos, foi possível elaborar um quadro, o qual apresentamos a seguir, com o total de cadeias de referenciação e de funções discursivas, organizadas por temas.

Quadro: Síntese das cadeias de referenciação e das funções discursivas

	Tema 1		Tema 2		Tema 4	
Tópico discursivo	Educação	Dominação	Destino	Liberdade	Desumanização	Controle
Total de cadeias Função discursiva	13	4	10	4	11	5
Introdutor	10	1	9	3	11	3
Recategorizador	28	3	8	4	12	8
Recategorizador avaliativo	7	5	3	0	13	7
Manutenção do referente	16	1	21	6	13	1
Retomada	17	4	3	0	11	3
Total de funções	78	14	44	13	60	22

Destacamos, por fim, alguns números do quadro acima. No tema 1, o tópico discursivo *educação* apresentou o maior número de elementos na função discursiva de recategorizador, possivelmente pela facilidade de substituição do substantivo mediante os processos de sinonímia e de metonímia. Já o tópico discursivo *destino*, referente ao tema 2, apresentou um maior número da função discursiva *manutenção do referente*, por razão oposta à evidenciada no tópico *educação*; motivo pelo qual se percebeu um maior número de repetições do elemento *introdutor*, mantendo o referente.

Já o tópico discursivo *desumanização*, relativo ao tema 4, foi o que apresentou um maior número de elementos na função de *recategorizador avaliativo*, devido, especialmente, à quantidade de paráfrases utilizadas. Foram 9 ocorrências, do total de 13 elementos nessa função. Uma diferença considerável em relação às três identificadas no Tema 2 – em cadeias relacionadas ao tópico "destino" – e nenhuma ocorrência no Tema 1.

Considerações Finais

As análises desenvolvidas, cujos resultados foram apresentados de forma sucinta neste texto, surgiram da necessidade de um olhar diferenciado para a produção textual de alunos que, mergulhados na preparação para concursos de vestibular, são, frequentemente, acometidos pela insegurança acerca do tema proposto.

Como vimos, escrever um texto é muito mais que adequá-lo ao tipo de texto solicitado ou produzi-lo de acordo com a variedade padrão da língua. O desenvolvimento de competências linguístico-discursivas é tão importante quanto a obediência ao tipo de texto e às normas gramaticais. Observamos que a escolha das palavras – aquelas que compõem as cadeias de referenciação – é determinante para a qualidade do nosso discurso.

Em nossas análises, foi possível perceber que o tamanho da cadeia, de forma independente, não é determinante para proporcionar a progressão temática nem para potencializar a argumentatividade do texto. Diferentemente, a função discursiva de *recategorização avaliativa* contribuiu, nos textos analisados, de forma significativa não só para a manutenção temática e sua progressão, mas também para o desempenho argumentativo do texto.

Ademais, também identificamos que os textos que apresentaram duas cadeias de recategorização, desenvolvidas com base em dois tópicos discursivos, também alcançaram uma boa argumentação em torno do tema central.

Esperamos que essa pequena contribuição seja propícia ao desenvolvimento de ações nas aulas de língua portuguesa, que o nosso olhar esteja, também, voltado para o desenvolvimento de habilidades discursivas, fundadas, logicamente, no conhecimento linguístico-gramatical.

Referências

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *In Delta* – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Vol. 14. Nº Especial. 1998. p. 169-190. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43402/28869. Acesso em agosto de 2022.

TEDESCO, Maria Teresa Vilardo Abreu. Aspectos discursivos da referenciação em textos de estudantes do final do ensino básico da cidade do Rio de Janeiro. In SAMARTIM, Roberto et all (Eds.). *Estudos da AIL em Ciências da Linguagem:* Língua, Linguística, Didática. Ed 1. Santiago de Compostela, Coimbra. Novembro/2015, p. 155-166. Disponível https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/book/1. Acesso em agosto/2022. ISBN: 978-84-15166-55-9.

NÃO SE AVEXE NÃO, FALE: A NECESSIDADE DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA NO ESPAÇO ESCOLAR

Monique Souza SANTOS (UERJ-FFP)

Introdução

> *São os usos que fundam a língua, e não o contrário. Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em uma dada situação*
> *(Luiz Antônio Marcuschi)*

Considerando a diversidade que constitui as realidades linguísticas brasileira a partir da coexistência de diferentes falares em determinadas regiões do país, o constante processo migratório a que muitas famílias se submetem em função da necessidade e busca por melhores condições de vida, há de se compreender como a língua brasileira varia em sua realização. E esta realidade não pode ser desprezada.

A linguagem é um fator que fornece pistas sobre a origem das variações recorrentes nos falares de cada falante de uma língua. Esse fato se explicita, mais claramente quando nos referimos às variações relacionadas aos locais de origem dos falantes , a variação diatópica.

Num país de extensão continental como o nosso, embora se fale a língua portuguesa em todo o território nacional, o nosso falar se apresenta com diversas variações e particularidades sociais, regionais, sociais e, até mesmo, individuais. Dessa forma, o plurilinguísmo brasileiro se manifesta no âmbito da mesma língua.

A realidade linguística brasileira é muito diferente da existente em vários outros países, pois ainda que vivamos num país no qual a língua portuguesa seja usada como língua nacional e oficial em todo o território nacional, não podemos ignorar o fato de que o português brasileiro(oral), por sofrer inúmeras variações, torna, assim, o Brasil um país multilíngue.

> O Brasil é um país multilíngue. Esta característica linguística é significativa politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes. Esse imaginário de unidade é parte da construção das identidades nacionais modernas. (GUIMARÃES, 2005, p.22)

Ciente da realidade até aqui exposta o que me causou certo estranhamento e curiosidade foi perceber na comunidade escolar na qual estou inserida, com quantidade expressiva de alunos nordestinos ou filhos de nordestinos, algumas atitudes ou falas depreciativas em relação aos diversos falares e sotaques que não eram reconhecidos como "corretos" pelo simples fato de serem supostamente de algum estado nordestino, ou mesmo simplesmente por não serem reconhecidos como uma fala carioca.

Senso assim surgiu o seguinte questionamento: "Quais motivações levam os sujeitos de uma determinada região a acreditarem possuir um falar superior em relação aos demais indivíduos que vieram de outros municípios, estados e, principalmente, de outras regiões?".

Na tentativa de responder a tal indagação, neste artigo, são discutidas a partir de pesquisas e reflexões de outros autores, as possíveis principais causas da discriminação

linguística reproduzida em nosso espaço escolar, o que põe os respectivos aprendizes à margem desse espaço, podendo levá-los à exclusão e ao isolamento.

1. Variação, Preconceito e Silenciamento na Escola

Palavras pejorativas e insultuosas sempre depreciam as pessoas, alimentam estereótipos e amputam a riqueza das variedades linguísticas. Isso configura um choque cultural que é regido por regras etnocêntricas. No caso aqui observado, o maior rótulo é o de "paraíba", que soa constantemente como xingamento e humilhação, pois todos os que vêm do Norte ou do Nordeste são colocados na mesma esfera. Tal forma de pensar e agir pode mostrar que não se considera a verdadeira região de origem do afetado por aquele xingamento, além de homogeneizar a riqueza dos falares nordestinos, ou mesmo de outros falares, como por exemplo, o baiano, o mineiro ou até mesmo os de outros municípios do interior do próprio estado do Rio de Janeiro.

Pode-se perceber muitas atitudes preconceituosas com relação aos falares no ambiente pesquisado. Em muitos casos, isso pode acarretar problemas de sociabilidade dentro do espaço escolar, gerando acanhamento e até mesmo distúrbios psicológicos.

Parece que quanto mais forte a presença de pistas extralinguísticas no falar, maior o silêncio do educando. Portanto, propor um conjunto de atividades com práticas de leitura e interpretação que possam conduzir os alunos a reconhecer que a variação no uso da língua é um fenômeno intrínseco a qualquer língua é necessário.

O importante é convidar os estudantes perceberem que há variadas formas de se usar a mesma língua e, portanto todos os usos devem ser respeitados e valorizados, pois são impactados por fatores externos tais como as realidades geográficas, sociais, econômicas e culturais.

Também é necessária a promoção de discussões, em salas de aulas, acerca do preconceito linguístico consequente do preconceito social tão arraigado em nossa sociedade perpetuadora da ideia de homogeneidade linguística que funciona como algo ideal.

Ainda neste interim, é importante motivar os alunos silenciados pelo contexto escolar preconceituoso a se expressarem oralmente sem acanhamento quando assim precisarem e/ ou desejarem. Mostrando, assim, o quão é presente o preconceito linguístico no espaço escolar a fim de combatê-lo.

Dessa forma, o estudante lança mão da linguagem representante da própria realidade social e cultural que, por sua vez, ao divergir do repertório linguístico, social e cultural da classe dominante, é considerado, nos termos da Magda Soares (2020) deficiente apenas por ser diferente.

O francês Pierre Bourdieu (1989) afirma que uma relação de comunicação linguística é uma relação de força simbólica. Para o sociólogo, o conhecimento e a informação são bens simbólicos da mesma forma que há bens materiais. De acordo com sua tese do uso da língua como capital simbólico, a produção linguística de um indivíduo depende da posição que esse indivíduo ocupa na sociedade. E essa produção, por sua vez, reflete as relações de forças materiais estruturantes da sociedade.

De modo unificado e equivocado, o mercado dos bens simbólicos transforma a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em capital cultural e linguístico. A escola, portanto, busca levar esses bens simbólicos às camadas populares, mas falha ao acreditar que os educandos já conheçam tais bens e apenas reflete acerca do dialeto 'padrão', pois desconsidera o dialeto próprio/prévio desses mesmos educandos.

Com a tese do 'capital linguístico rentável', Bourdieu (1989) se utiliza de termos próprios da Economia e demonstra que o fracasso escolar só será superado, na medida em que as discriminações e desigualdades sociais e econômicas também terminarem.

Sendo a linguagem sujeito de relações de poder que classificam dominantes e dominados, ela é também responsável por tornar evidente a relação entre a língua de colonizadores e colonizados, entre a linguagem erudita e linguagem das classes populares.

Portanto, mudar sua linguagem pode significar ascensão social. O Estado, ao definir uma língua oficial normativa, reforça o valor do capital linguístico. Ou seja, fortalece a ideia da língua como capital simbólico, como objeto de troca do mercado linguístico capaz de tornar evidentes as estruturas de poder que o uso de uma linguagem implica.

Ao analisarmos a 'teoria do capital linguístico escolarmente rentável', do sociólogo francês, concordamos que a escola precisa levar as comunidades populares ao domínio do dialeto padrão/ dialeto de prestígio, porém este deve ser acrescentado ao dialeto de classe pertencente ao educando. No entanto, ao considerarmos o foco do presente artigo, a variação diatópica ou geográfica, a violência simbólica torna-se mais evidente, visto que para esse tipo de variação não cabe adequação.

Adequar o falar de um representante da região nordeste, por exemplo, ao falar de um representante da região sudeste, evidencia, acima de tudo, o discurso ideológico preconceituoso de que as variedades próprias de determinadas regiões, de determinadas comunidades de fala são erradas, inferiores, deficientes, inadequadas, logo precisam ser corrigidas. À escola, não cabe essa atitude.

Sendo assim, é necessário pensar e buscar estratégias para trabalhar a relação entre linguagem, ensino e classe social, a fim de que esses estudantes, pertencentes às classes desprestigiadas alcancem instrumentos que os encaminhem à transformação social, sem que se sintam inferiorizados, sem desprezarem as suas origens linguísticas, sem se calarem por se sentirem diminuídos, constrangidos:

> É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracassos: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas, provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldade de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada (SOARES, 2020, p. 26).

Contudo, no que tange à variação regional, é preciso um olhar que exalte e valorize os diversos falares como representantes das diferenças linguísticas próprias de cada região do Brasil, de modo que ao identificar tais particularidades, a sociedade de um modo geral seja capaz de não as categorizar pejorativamente.

Guiados pelo que postula a área teórico-prática intitulada *sociolinguística educacional* muito explorada pela brasileira Stella Marins Bortoni-Ricardo (2004), que investigou a língua e a cultura dos migrantes originários da zona rural que foram obrigados a se instalar nas periferias de grandes cidades, fazendo uso de sua língua, basicamente, oral, propomos a abordagem crítica dessa problemática.

> A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Além disso, como a variação da linguagem é um fenômeno (da linguagem), este tema se torna então um conteúdo necessário às aulas de língua portuguesa. Atrelado a isso, há a questão do preconceito linguístico como tema que deve estar presente em todas

as escolas, na educação básica. Seja nas escolas públicas voltadas à elite ou privadas, nas quais possa não haver pessoas falando tão diferente uma das outras, mas que por serem questões que atravessam a língua precisam ser inseridas como conteúdo a ser ensinado.

2. Considerações sobre a Sociolinguística e a Importância da Valorização das Diversas Realizações Linguísticas Segundo os Documentos Oficiais: a BNCC e os PCNS

O autor Fernando Tarallo (2003), em sua obra "A pesquisa sociolinguística", a partir da análise da língua atrelada (e indissolúvel) à sociedade, afirma que a primeira varia de acordo com a segunda. Dessa forma, a língua falada é heterogênea e diversificada, posto que a sociedade também assim se comporta.

Em função dessa heterogeneidade social e linguística, os sujeitos que estão em determinados espaços sociais fazendo uso de variedades linguísticas próprias, apresentam um certo estranhamento ao interagirem com sujeitos que usem variedades linguísticas distintas. Segundo Tarallo (2003), esse estranhamento ocorre porque o ser humano se encontra diante de algo que não é imediatamente reconhecido, analisado e nem sistematizado por sua mente. Cabe, portanto à "teoria da variação linguística" analisar e sistematizar as variantes linguísticas presentes numa mesma comunidade de fala, já que "no meio social, as variantes coexistem em seu campo natural de batalhas." (TARALLO, 2003, p.7). Porém, sabemos que mentes engessadas linguisticamente classificam a variação como erro, como caos. É, também, importante observar, reconhecer que "cada sujeito faz uso de uma linguagem moldada pela própria realidade, de acordo com as suas perspectivas de mundo social, cultural e histórica" (PETTER, 2019, p. 11).

É a Sociolinguística que enxerga a língua como mutável na medida em que acompanha o falante que apresenta modulações em sua linguagem de acordo com diversos fatores, tais como: faixa etária, gênero, região em que nasceu, posição social, contexto da comunicação, entre tantos outros. Portanto, segundo essa visão sociolinguística, que trata a língua como uma instituição social, a variação e a mudança linguísticas são características próprias da mesma.

A sociolinguística analisa, assim, o conjunto de diferenças existentes nos falares de uma mesma língua, até porque não é de hoje a percepção do conhecimento de que a língua é um "organismo" vivo que perpassando por momentos de estabilidade, permanência e instabilidade, se modifica a todo o momento.

Estando a língua no domínio humano, ela ao se modificar, cria, consequentemente, novas maneiras de comunicar. O nível da língua que muito demonstra sua dinamicidade acompanhando fatores históricos, socioculturais e geográficos, é o vocabular. É nesse âmbito que ocorre o estranhamento provocado pelo desconhecimento de certa palavra usada por um falante de diferente comunidade linguística, por exemplo.

Sabemos que a formação da língua de uma nação passa por diversas influências desde as geográficas até as sociais, desmembrando-se em outros inúmeros mecanismos de realização como a idade, as redes de relações e os ambientes discursivos em que se dão. Sendo assim:

> O indivíduo inserido numa comunidade de fala partilha com membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Daí, resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala e a língua e o modo dos outros indivíduos. Nas comunidades organizam-se os agrupamentos de indivíduos construídos por trações comuns, a

> exemplo, de religião, lazeres, trabalho, faixa etária, escolaridade, profissão e sexo (CEZARIO, VOTRE, 2018, p. 147-8).

A contribuição das pesquisas dos sociolinguísticas só vem afirmar que a língua tem seu caráter heterogêneo e que o conceito de padrão e norma instituídos passam pelo crivo da priorização das realizações linguísticas de determinados grupos privilegiados na sociedade. Isso se dá pela força deque:

> Por trás da genialidade da expressão "norma culta" se apresenta ora o conjunto de regras idealizado por filósofos, lexicógrafos e gramáticos, usualmente formulados com base na escrita literária (a norma gramatical), ora o ideário de norma estabilizada, que resulta de um processo fortemente unificador (VIEIRA; FREIRE, 2014, p. 82).

Tanto os PCN's (BRASIL,1998) quanto a atual Base Nacional Curricular norteiam esse ensino de língua que respeite e valorize os usos e as realizações linguísticas dos falantes em suas inúmeras situações. Ambos reconhecem a realização das atividades humanas por meio das práticas sociais e que essas são mediadas por diferentes linguagens.

Esses documentos oficiais afirmam, assim, ser por meio dessas práticas que as pessoas interagem entre si e consigo mesmas, constituindo-se como sujeitos sociais. Portanto, entram nessas relações, conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Ou seja, sendo a língua uma atividade social situada no tempo, as variações e as mudanças linguísticas ocorrem de acordo com o lugar, assim como, com o tempo em que se dão as interações humanas.

Dessa forma justifica-se a relevância de os estudantes reconhecerem que as linguagens são dinâmicas na medida em que todos nós somos agentes nesse processo de transformação constante. É nas situações interacionais reais que efetivamente se dá o ensino de língua.

Quanto a isso, a BNCC (BRASIL, 2018) acrescenta ainda que nos anos finais do Ensino Fundamental, as práticas de linguagens são tomadas por um protagonismo mais expressivo por parte dos próprios educandos, visto que assim as realizam tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

No mesmo decurso, tais documentos reconhecem a variação como constitutiva das línguas humanas ocorrendo, portanto, em todos os níveis (fonológico, lexical, morfológico, semântico e sintático) das mesmas, independentes de qualquer normativa.

Mencionar a necessidade de se estabelecer a língua escrita e a dita "norma padrão" como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola é relevante. Essa necessidade é justificada pelo papel da escola de propor novos conhecimentos, visto que as aulas devam ser espaços benéficos ao desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos educandos, objetivando que esses desenvolvam suas competências discursivas.

Com isso, é postulado o papel da escola na oferta de recursos aos alunos para que os capacitem ao uso discursivo e gramatical da variedade padrão da língua para que possam usá-las de acordo com o contexto, o interlocutor e com o tópico da(s) conversa(s).

Há de se ressaltar, também, que o uso da norma padrão é um fator que gera aceitação social dos falantes em certas situações. Assim como admitir que muitas vezes, será apenas na escola que muitos educandos terão contato com a variedade padrão. Logo, é mais do que necessário que a escola exponha tal variedade, claro que sem excluir as

variedades trazidas como bagagem pelos alunos, a fim de ofertar-lhes mobilidade linguística apenas, e não exclusão.

> Se transpormos para hoje aquilo a que a gramática tradicional remete, podemos ver que ela reforça o 'dialeto da elite', que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal-feito) faz silenciar os outros usos. (MATTOS E SILVA, 1997, p.13).

A questão levantada pela citação acima se sustenta exatamente nos casos em que, tradicionalmente, o ensino de língua na escola é desenvolvido como se manuseasse algo homogêneo e distante dos educandos. Ou seja, tal equívoco ocorre quando o ensino de língua na escola, resume-se a negar, a desprezar os casos reais de uso da língua.

Demandando, assim, trabalhar a língua dentro dessa suposta homogeneidade, o 'dialeto da elite' é o único parâmetro a ser elucidado. Com isso, o quesito postulado pelos PCNs, de que seja necessário a escola levar o aluno a refletir sobre fenômenos da linguagem no tocante a variedade linguística com fins de se combater a estigmatização e o preconceito linguístico, acaba sendo violado.

Considerações finais

Nesta pesquisa, tive por objetivo principal chamar a atenção para a necessidade de se articular os temas da variação e do preconceito linguístos aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Na pretenção de alcançar essa intenção, propus a produção de um conjunto de atividades com base em textos cujos temas abarquem diferentes preconceitos contra variadas formas de se dizer algo, ao mesmo tempo que tentei desnudar os motivos que levam o sujeito a variar na fala.

Com base na tentativa de responder a questão de por que alguns sujeitos julgam a sua maneira de falar superior a de outros, tendo sido inspirada pelo contexto cujos falares são delineados por vários estados nordestinos dentro do Rio de Janeiro, logo, por uma diversidade linguística expressiva, dediquei-me à tentativa de tornar aparente essa realidade etnocêntrica que separa os sujeitos dentro do espaço escolar de forma silenciosa.

Passados alguns anos lecionando no contexto escolar que me inspirou a presente pesquisa, incomodei-me profundamentte ao presenciar atitudes preconceituosas e falas depreciativas que silenciavam as vozes dos estudantes cujos traços linguísticos denunciavam a sua origem regional nordestina.

Estereótipos, xingamentos, bullyings. Assim era composta a realidade que me deixava frustrada no dia a dia em sala de aula quando eu tentava conversar sobre o quanto tudo aquilo que nos acompanhava era preconceituoso, e percebendo que mais atitudes intolerantes à diversidade presente naquele espaço eram praticadas.

Foram inúmeras as vezes que precisei interromper a explicação ou correção de um conteúdo para repreender algum estudante praticando atos de violência verbal, rejeitando a fala de outro colega. Os *censurados* ficavam cada vez mais em silêncio, praticando o que Mariani (2016) nomeia como "autopreconceito linguístico", subjugando a própia maneira de falar.

Nesta trajetória, decidi que precisava fazer algo além das tentativas isoladas e frustradas de combater esse tipo de hostilidade silenciosa que estava como componente constante em nosso cotidiano escolar. Foi quando escolhi tal tema como foco a ser desmistificado. Conforme falado antes, não tivemos como intenção banir ensino dos conteúdos que são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo é tornar visível o preconceito linguístico presente no espaço escolar a fim de combatê-lo. E, acima de

tudo, destacar a necessidade de se incluir a variação linguística e o preconceito linguístico como temas a serem trabalhados em qualquer contexto escolar.

Referências

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1989, p. 159.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. *Sociolinguística*. In: MARTELOTA, M.E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 141-155.

GUIMARÃES, E. Brasil: país multilingue, p. 22-55 in GUIMARÃES, E. (Org.). *Línguas do Brasil: Ciência e Cultura (temas e tendências).* São Paulo, 2005, n.2, vol.57, abr./jun.

MARIANI, B. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? *Matraga.* Rio de Janeiro, 2016, v. 23, n. 38, jan./ jun.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no Ensino de Português*. São Paulo: Con- texto; Salvador: UFBA, 1997.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VIEIRA, S. R.; F, G. Variação morfossintática e ensino de português, p. 81-114. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, A. (Orgs). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

LETRAMENTO INFORMACIONAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA BÁSICA

Renata de Mello Santos LEVISKI (CPII)
Aira Suzano Ribeiro MARTINS (CPII)

1. Alfabetização, Letramento e Multiletramentos

Atualmente, é necessário mediar o aprendizado dos alunos de forma que consigam ter autonomia para buscar informações em qualquer suporte. A facilidade do acesso à informação, a quantidade de recursos multimidiáticos disponíveis e a dificuldade em perceber a informação correta e relevante para o conhecimento que se busca tornam o Letramento Informacional (LI) primordial para a formação dos alunos da escola básica.

Soares (1998, p.18) define letramento como "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." Esse termo, que surgiu no Brasil em 1986 no livro "No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística" (1986) de Mary Kato, é assim explicado por Soares (1998, p.17):

> o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de 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.

Uma pessoa letrada faz uso competente da leitura e da escrita em seu dia a dia. Isso é mais do que estar alfabetizado, ou seja, para se ter uma leitura satisfatória, é necessário que se ultrapasse o domínio da decodificação do código escrito. Freire (1976, p.12) se refere a essa alfabetização que guarda muitas semelhanças com o conceito surgido mais tarde:

> A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de "depositar" palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este "depósito" é suficiente para que os alfabetizandos comecem a "afirmar-se", uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico. (grifos do autor)

Soares (1998, p.47) esclarece que o letrado "cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Portanto, é necessário que a escola desenvolva uma prática definida por Soares como "alfabetizar letrando" em que se trabalhe, concomitantemente, com o mecanismo do sistema alfabético, a composição das sílabas, os fonemas, grafemas, mas, também, com a curiosidade, a criatividade, a compreensão, a interpretação de ideias e, sobretudo, que seja possível levar o aluno a adquirir a consciência crítica da leitura. Rojo (2009) destaca que a alfabetismo possui um caráter individual, com foco na capacidade e competência da leitura e escrita medidas na escola. Já o letramento, segundo a autora, trata a linguagem em seu uso nas práticas sociais, numa abordagem mais coletiva, antropológica e sociocultural.

A escola precisa lidar com as diversas práticas letradas existentes na sociedade. A cada momento, os alunos acessam diferentes gêneros de textos, que demandam formas distintas de interação e compreensão.

> Há, portanto, textos em gêneros escritos, impressos, já bastante cristalizados, como os livros ou artigos científicos, e outros multissemióticos e multimidiáticos, tão novos que nem sabemos ainda como nomeá-los ou descrevê-los, como os trabalhos acadêmicos em

> formato multimídia, cada vez mais comuns em certas áreas científicas. (ROJO, 2010, p.31)

Tendo consciência da existência dessa diversidade textual, torna-se necessário um trabalho que vá além do que Rojo (2010, p.27) chama de "letramento escolar". É necessário, também, que se ampliem as "práticas letradas" na escola para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver amplamente as competências e capacidades que são exigidas atualmente na leitura e escrita e, ainda, que se considere a multiplicidade dos letramentos.

Dentro das possibilidades de trabalho com os múltiplos letramentos, destaca-se uma urgência na escola básica, especialmente, nos anos iniciais: o trabalho com o letramento informacional.

> Em termos de exigência de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, tvs digitais, entre outras) implicam pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre letramentos. (ROJO, 2009, p.105)

O letramento informacional trabalha junto ao letramento crítico e busca dar ao estudante as ferramentas necessárias para buscar, compreender, trabalhar e pensar criticamente acerca das informações. Freire (1976, p.7) explica que "estudar é uma forma, de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto." Desenvolver a criticidade acerca das fontes de informação dentro das pesquisas escolares pode ser um dos caminhos para a formação de cidadãos mais conscientes.

2. O Letramento Informacional

Surgido na década de 70, nos EUA, o Letramento Informacional é um conceito bem conhecido na área da Ciência da Informação, que objetiva analisar o processo de informação desde a sua formação até o momento em que os dados são transformados em conhecimento. Surgido como *Information literacy,* o termo foi usado pela primeira vez por Paul ZurKowski, presidente da Associação das Empresas de Informação dos Estados Unidos, no relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, no qual havia a indicação da necessidade de as pessoas se capacitarem para lidarem eficaz e eficientemente com a informação. Importante ressaltar que, nessa época, o termo designava habilidades necessárias no campo de informação ligado à eletrônica. Depois foi assimilado pelos bibliotecários americanos e, segundo Campello (2003), hoje aparece como tema de muitas publicações, constituindo a base de ações de políticas pedagógicas de inúmeras bibliotecas americanas.

Existem diferentes traduções para o termo *Information literacy.* Na Espanha recebe a tradução de Alfabetização Informacional, já em Portugal é usado *Literacia* da Informação. No Brasil, quando surgiu, no início do século XXI, alguns autores traduziram como Competência Informacional, outros como Habilidade Informacional, Alfabetização Informacional e também houve quem utilizasse o termo sem traduzi-lo. A dificuldade se deu porque, no Brasil, a palavra *Literacia* não havia sido dicionarizada ainda. Gasque (2010, p.83) fez o levantamento de como o termo aparece nas publicações no Brasil:

> De acordo com Campello (2003), o termo *Information Literacy* foi mencionado, primeiramente, por Caregnato (2000), que o traduziu como "alfabetização informacional", mas optou pelo emprego de

> "habilidades informacionais" como seu equivalente em língua portuguesa. Apesar de constarem na literatura brasileira os conceitos supracitados, *Information Literacy* tem sido traduzido no Brasil comumente como "competência informacional" (Grifos da autora)

Outro conceito que se aproxima de *Literacia* é o de Letramento, termo surgido no Brasil na década de 80, bastante utilizado na área da educação. Por já ser utilizado para designar o processo que cultiva e utiliza práticas sociais que utilizam a escrita, muito além de apenas saber ler e escrever (SOARES, 1998), passou-se a traduzir *Information literacy* como Letramento Informacional. Gasgue (2010, p.85) explica a importância do termo quando se trata do aprendizado da informação:

> A transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o universo informacional pode auxiliar na construção do arcabouço conceitual do letramento informacional, visto que tratam do processo de aprendizagem. Pode-se identificar convergências entre tais conceitos, como as ideias de processo, de funcionalidade, de produção de conhecimento, dentre outras.

Como nos EUA, os estudos sobre a Competência Informacional no Brasil também foram iniciados na área de Biblioteconomia, em que se buscava uma atividade mais proativa dos bibliotecários. Havia a ideia de se construir uma visão diferente de seu papel na busca e no uso das informações, tentando fazer com que a biblioteca se tornasse um ambiente de aprendizagem ativa, com possibilidade, inclusive, de desenvolvimento de estratégias para tal. Os documentos institucionais sobre competência informacional chamam a atenção para algumas habilidades que podem ser desenvolvidas nesse ambiente e que são consideradas de suma importância para a sobrevivência do indivíduo em um ambiente de informação. São elas:

> habilidade de solucionar problemas, de aprender independentemente, de aprender ao longo de toda a vida, de aprender a aprender, de questionamento, de pensamento lógico, colocando-as na categoria de habilidades cognitivas de ordem superior ou de pensamento crítico. (CAMPELLO, 2003, p. 34)

A habilidade de solucionar problemas se relaciona à natureza e à extensão da informação necessárias para solucionar um problema. Letramento Informacional engloba os conteúdos de aprendizagem relacionados aos procedimentos de pesquisa, nas categorias de busca, uso e comunicação da informação. Ou seja, nesse tipo de letramento espera-se que os alunos desenvolvam competências e habilidades para lidar com a informação. Por se referir a um processo de aprendizagem, foi necessário que surgissem, também, estudos na área da educação; estes ainda são escassos, principalmente, no que diz respeito aos anos iniciais, conforme afirma Gasque (2010, p.90): "Nesse caso, reconhece-se que, no Brasil, o processo de letramento informacional não tem sido foco da educação, em especial da educação básica." Sintetizando a observação da autora, percebe-se que há falta de atenção, por parte da escola e dos professores, em relação ao desenvolvimento desse tipo letramento nos primeiros anos de escolaridade. Gasque e Tescarolo (2010, p. 46) propõem que esse trabalho seja iniciado na educação infantil, para desenvolver no aluno a habilidade de fazer uma pesquisa nos padrões esperados não só no ensino básico como também na formação universitária.

> Contudo, são constatadas graves deficiências para que o projeto seja levado a efeito, principalmente quando se considera o desempenho médio dos estudantes de graduação. Os problemas, de maneira geral, estão vinculados (1) à dificuldade em mudar a cultura pedagógica; (2)

> à formação inadequada dos professores; (3) à concepção de ensino-aprendizagem, (4) à organização do currículo e (5) à ausência de infraestrutura adequada de informação.

Todas as deficiências apontadas, segundo os autores, iniciam-se na educação básica. Por isso, surgiu a necessidade de se buscar diálogo com os professores de anos iniciais para que haja uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem e para que o processo tenha sempre o aluno como um sujeito ativo e não como mero receptor dos conteúdos, na organização curricular das escolas, nas quais passe a existir um currículo mais flexível, que possibilite ao educando o desenvolvimento da sua autonomia e o faça sujeito em permanente aprendizado. Para que os educadores tenham acesso a acervos menos obsoletos, recursos mais adequados e que saibam mediar o volume de informações que surgem nas redes, pois desenvolver a capacidade de filtrar e "de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam 'nova alfabetização'" (DELORS *et al*., 1998, p. 190, grifo do autor)

3. A Opção pelo Termo "Letramento Informacional"

Como foi citado, o termo *Information Literacy,* tem recebido diferentes traduções. Gasgue (2010, p.83) explica que *Information Literacy* tem sido traduzido no Brasil comumente como "competência informacional".

Também são encontrados os termos "alfabetização informacional" e "habilidade informacional". Em concordância com Gasgue (2010), acredita-se na impossibilidade de esses conceitos serem usados como sinônimos, mesmo estando relacionados entre si, por representarem ideias, ações e eventos distintos. Acredita-se, como observa a autora, que a "alfabetização informacional" englobe o conhecimento dos suportes de informação, tais como dicionários, enciclopédias, índices, sumários, o uso dos instrumentos tecnológicos para pesquisas na web. Essa competência deve ser desenvolvida desde a educação infantil.

Soares (1998) diferencia alfabetização de letramento, afirmando que letramento envolve não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também as práticas sociais que as demandam. Portanto, a opção pelo "letramento informacional" se deu por se compreender que não basta saber onde buscar a informação, é necessário saber o que pesquisar, o que é preciso para buscá-la de forma eficiente, saber traçar metas, identificar o que se pretende com a pesquisa, que informações serão buscadas e compreendê-las, ao invés de apenas reproduzi-las. Atualmente, como as pesquisas escolares são feitas, muitas vezes, através de buscas na internet, também, é necessário aprender como identificar sites que primam pela ética e seriedade científica.

Quanto aos termos "competência informacional" e "habilidade informacional", acredita-se que o termo letramento já englobe o processo de aprendizagem que desenvolve as competências e habilidades específicas para busca e uso da informação.

Entendendo-se a pesquisa escolar como método de aprendizagem, que necessita da orientação de um professor, o Letramento Informacional nas séries iniciais pode ajudar a construção dos conhecimentos no âmbito escolar e a formação de cidadãos mais reflexivos e críticos.

Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza as provas do *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além da necessidade de compreender e interpretar um texto, é também necessário saber analisá-lo e avaliá-lo profundamente, havendo ferramentas cognitivas para identificar se o que está escrito é falso ou verdadeiro, quais as fontes e pretensões do autor. No nível superior de

proficiência em leitura, medido nesse tipo de avaliação, está a precisão da análise e a atenção aos detalhes que são obscuros nos textos (OCDE, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, dentro da Etapa do ensino Fundamental em Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano, um campo das práticas de estudo e pesquisa que diz respeito a situações de leitura/escrita que envolvem a possibilidade de contato com textos expositivos e argumentativos. O documento também traz a possibilidade de os alunos conhecerem a linguagem e as práticas relacionadas à pesquisa e ao estudo (BRASIL, 2018).

Segundo Delors (2006), no "Relatório para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura" (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, a educação deve se organizar em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ela precisará "encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados" (DELORS *et al.*, 2006, p. 89). Em especial, o pilar do aprender a conhecer irá trabalhar com o prazer de se adquirirem os conhecimentos, o prazer de descobrir e de compreender. A ampliação dos saberes fará com que os estudantes compreendam melhor o ambiente, despertem a curiosidade intelectual, tenham o senso crítico estimulado e compreendam melhor a realidade, adquirindo autonomia e capacidade de discernir. (DELORS *et al.*, 2006).

Considerações Finais

O Letramento Informacional é importante para a aquisição das habilidades descritas pela OCDE. O domínio desse conhecimento possibilita que os alunos conheçam e trabalhem nesse campo de conhecimento citado pela BNCC. Para isso, é necessário capacitar os estudantes para que aprendam a selecionar as informações de maneira mais independente; no início, com orientação do professor, com ajuda dos seus pares e, posteriormente, de forma individual, expressando, de maneira crítica e criativa, suas descobertas e aprendizagens.

Entende-se que também é necessário "alfabetizar letrando" quando se trata de pesquisas escolares e do trabalho com a informação, pois os educandos necessitam de mediação na utilização dos recursos disponíveis, na seleção dos textos e na interpretação das informações recebidas. Acredita-se que seja possível trazer ludicidade e desafios que estimulem essas primeiras descobertas, por isso, este estudo pretende desenvolver um jogo como estratégia para o início desse letramento.

Sendo o Letramento Informacional um importante instrumento na da consciência crítica e cidadã, a educação básica deve encontrar meios de trabalhar esse letramento o quanto antes. Assim, as pesquisas escolares realizadas de forma adequada poderão propiciar a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade e, ainda, estimular a curiosidade dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC*. MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas> Acesso em 12 mar. 2021.

CAMPELLO, Bernadete *O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional*. Ciência da Informação [online]. 2003, v. 32, n. 3

[Acessado em 25 Maio 2022] , pp. 28-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300004>. Epub 14 Abr. 2004. ISSN 1518-8353. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300004>.

DELORS, Jacques *et al*. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Arcabouço conceitual do letramento informacional*. Ci. Inf., Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____e TESCAROLO, Ricardo. *Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica*. Educação em Revista [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 25 Maio 2022] , pp. 41-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100003>. Epub 21 Maio 2010. ISSN 1982-6621. https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100003.

OCDE. *Pisa para escolas: Guia do leitor para o relatório da escola*. Paris: OCDE Publishing, 2020. 57 p. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/5GuiaDoLeitor-Portugues-FigurasEmPortugues%20(1).pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

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

_____. *Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando*. Língua portuguesa no Ensino Fundamental, v. 9, p. 15-36, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento-um tema em três gêneros*. Autêntica, 2018.

DESAFIOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENEM

Rosana da Silva BERG (UNISUAM)
Sebastião J. VOTRE (UFRJ)

Introdução

As avaliações educacionais em larga escala fazem parte das políticas para educação brasileira desde a década de 1990. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao longo de suas 24 edições, tornou-se a principal porta de entrada ao ensino superior em nosso país. Além das 180 questões objetivas que avaliam as competências das áreas: Linguagens seus códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, o exame também avalia a competência redatora dos estudantes concluintes da educação básica.

A redação do exame testa os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: I) dominar linguagens; II) compreender fenômenos; III) enfrentar situações problemas; IV) construir argumentação; V) elaborar propostas. Para tanto, o suporte da questão oferece aos candidatos, que chegam ao ENEM com diferentes experiências de educação básica, uma coletânea de textos que tratam sobre o tema que os participantes do exame deverão abordar na redação. Neste trabalho, fizemos análise crítica de redações das três últimas edições do exame: 2019, 2020 e 2021.

Conforme Berg e Votre (2016), ler e produzir textos "são atividades contínuas, interativas e complexas de produção de sentidos. Não há leitura e produção textual sem reflexão". Para produzir o texto exigido no ENEM, os candidatos precisam, a partir do suporte dado na questão, refletir e produzir sentidos na redação que escrevem.

Os autores afirmam ainda que "a falta de uso eficiente da estrutura da língua não representa o único obstáculo na produção de textos adequados, a diferença entre os universos conceptuais dos textos, dos professores e dos alunos constitui outro obstáculo para o desenvolvimento da escrita" (BERG & VOTRE, 2016, p. 154). Acrescentamos que a diferença de capital cultural incorporado pelos candidatos também influencia na produção textual do ENEM.

Parte dos resultados deste trabalho consta da tese de doutorado *Avaliações educacionais em larga escala: ENEM e ENADE em foco*, de Rosana as Silva Berg.

1. Suporte Teórico e Metodológico

A análise do *corpus* seguiu o proposto por Bardin, a exploração foi organizada em pólos cronológicos: "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 2016, p. 126).

Também acolhemos a análise crítica do discurso de Votre, que propõe a análise com foco na recepção, focalizando o "leitor como produtor de sentido e como crítico do que percebe como disfuncional, confuso ou inconsequente nos enunciados que examina" (VOTRE, 2019, p. 93).

Aliamos a inferência e a interpretação, proposta por Bardin, ao conceito de leitor produtor de sentido e crítico, adotado por Votre, para orientar nosso método de análise.

Elegemos como principais suportes os conceitos de reprodução, de Bourdieu e Passeron (2014), e de capital cultural, de Bourdieu (2000; 2015). A teoria da reprodução postula que a escola reproduz internamente as relações de poder, com destaque para as classes e as culturas dominantes, pois reforça o sistema de significações hierárquicas do

capital cultural, naturalizando a dominação dos bens culturais (BOURDIEU & PASSERON, 2014).

Recorremos a Biesta (2018) que recomenda a "necessidade de se reconectar com a questão das finalidades na educação", uma vez que

> vivemos em uma época em que as discussões sobre educação são dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais e em que essas mensurações parecem orientar grande parte da política educacional e, por esse meio, também grande parte da prática educacional. O perigo aqui é que acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos. (BIESTA, 2018, p. 822)

Urge mensurar o desempenho ou aprendizagem dos estudantes. As avaliações em larga escala contribuem para apresentar o retrato do que está sendo realizado na educação. Entretanto, conforme orienta Biesta, é preciso responder quais são as finalidades da educação e o que valorizamos na mensuração dos resultados dos exames.

Para homenagear Bruno Latour, antropólogo, sociólogo e filósofo francês que faleceu há pouco tempo, apoiamo-nos em seus estudos sobre nossa predisposição para sermos afetados e nossa prontidão para aprender. Para Latour,

> um sujeito desarticulado é alguém que, não importa o que os outros digam ou façam, sempre sente, age e fala a mesma coisa. [...] Por oposição, um sujeito articulado é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – não por si próprio. (LATOUR, 2002, p. 03)

Na linha desta homenagem, apostamos na mudança de comportamentos, atitudes e representações, na convivência e na troca de experiências. Entendemos que quem somos e quem seremos depende de quanto estamos prontos para mudar. Entendemos também que as avaliações externas são cruciais na nossa capacitação para sermos afetados.

0. Análise das Questões de Redação do ENEM

Nesta seção, analisamos as redações dos exames de 2019, 2020 e 2021. Todas retiradas do caderno amarelo.

A redação causa grande expectativa, durante a preparação dos estudantes para o ENEM, uma vez que é uma questão que exige dos participantes a produção de um texto dissertativo-argumentativo e que apresente uma proposta de intervenção para um problema apresentado, o que não é tarefa trivial, uma vez que os que fazem o ENEM têm experiências diversas na educação básica, fazendo com que os estudantes não tenham condições de igualdade para produzir o texto exigido na prova.

Redação 2019

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Mélies, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrapho" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III

Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A redação de 2019 foi sobre tema de caráter cultural: a "Democratização do acesso ao cinema no Brasil". Para isso, apresentou uma coletânea de quatro textos que abordam quatro tópicos sobre o cinema.

O primeiro é um texto de Jean-Claude Bernardet. O texto parte da primeira exibição pública de cinema em Paris, para relembrar as origens do cinema no final do século XIX e narra que talvez Lumière não tivesse ideia do instrumento que acabara de inventar. O Cinematógrapho transformou o modo de contar histórias para grandes massas.

A definição de Edgar Morin para cinema é apresentada no segundo texto. Para Morin, a relevância do cinema está em ser "um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador".

O cartaz do site "meioemansagem" é o terceiro texto. Um texto misto que apresenta dados sobre o consumo de filmes na TV e sobre o hábito do brasileiro em relação à frequência no cinema. O texto revela que assistir a filmes é importante para

o brasileiro, mas que o hábito de ir ao cinema é muito menor que assistir aos filmes pela TV.

O quarto texto foi retirado do site da Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e apresenta dados sobre as salas de cinema brasileiras em três momentos históricos diferentes. Revela a diminuição do número de salas pelo país e explica os motivos pelos quais a "geografia do cinema" foi se modificando em mais de quarenta anos. O texto da ANCINE esclarece a estatística que o terceiro texto apresenta.

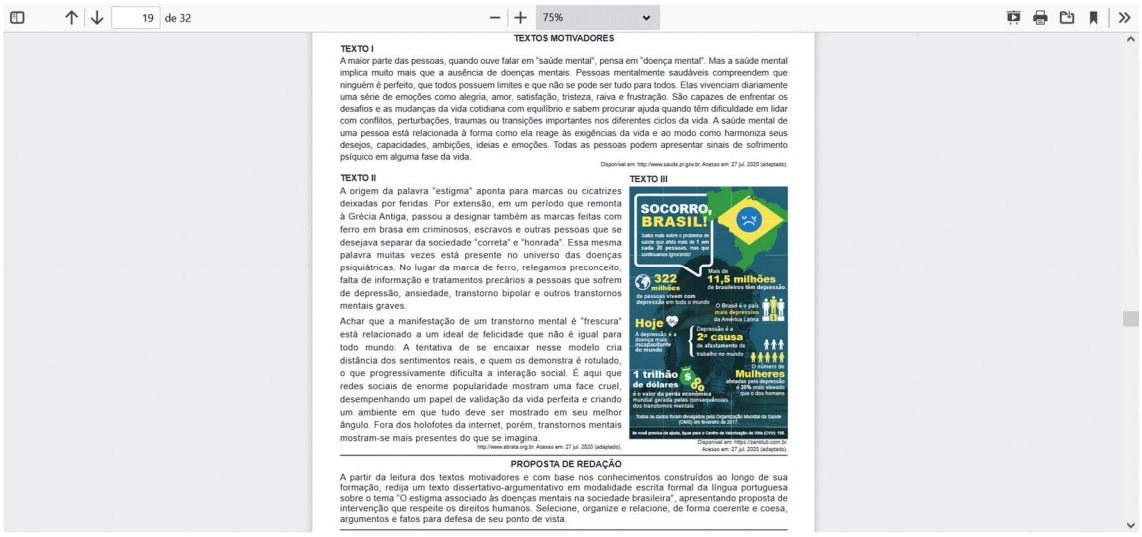
A proposta de redação de 2019 é estruturada de modo a contribuir para o raciocínio lógico do participante, pois os textos vão encadeando informações sobre o cinema desde a sua criação até a contemporaneidade, passando pelo texto de Morin que diz que o cinema é "como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal". Morin provoca uma reflexão sobre a importância da cultura e, em decorrência disso, também faz o participante refletir sobre cidadania.

O quarto texto, além de informar como as salas de cinema foram desaparecendo em nosso país, expõe que "populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas". Essas populações estão nas periferias urbanas, nas cidades pequenas e médias do interior. Enquanto isso, as salas de cinema estão concentradas em "áreas de renda mais alta das grandes cidades" e o valor dos ingressos corresponde à realidade econômica de quem mora nessas áreas de renda alta. Em função disso, a maior parte da população brasileira não consegue frequentar salas de cinema que têm ingressos caros e estão geograficamente muito distantes dos que moram nas periferias urbanas, nas cidades do interior e na área rural.

A questão oferece textos que dão informações diversas sobre o cinema, o terceiro e quarto textos apresentam dados que se completam. Os participantes que já tivessem ido ao cinema e que morassem em regiões que têm salas de cinema poderiam partir de qualquer um dos textos para produzir a redação, conforme o que foi pedido no comando.

O cinema que já foi um programa cultural acessível a diversas classes sociais, hoje é mais um instrumento de exclusão, dentre tantos com os quais convivemos. Os candidatos estão divididos em dois grupos: os que têm acesso ao cinema e os outros. Apesar disso, os dois grupos poderiam se apropriar dos recursos oferecidos no suporte da questão, para produzir o texto e apresentar uma proposta de intervenção.

Redação 2020



19 de 32 75%

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

http://www.abrata.org.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III

Disponível em: https://zenklub.com.br. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O ENEM 2020 foi aplicado em um contexto adverso: fazia 10 meses que a pandemia Corona vírus havia começado, os brasileiros ainda não haviam sido vacinados e o isolamento social e o risco de ter COVID-19 provocou o debate sobre a saúde mental das pessoas. Tendo em vista esse cenário, o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira" foi pertinente dentro do padrão esperado para o ENEM.

Para que o participante produzisse seu texto e apresentasse uma proposta de intervenção para a situação-problema que é o estigma associado àsaúde mental das pessoas, a questão apresentou uma coletânea de três textos: o texto I que define saúde mental; o texto II que define o que é estigma e que faz um alerta sobre como as redes sociais criam uma ilusão de vida perfeita, mascarando muitas vezes uma vida recheada de problemas, uma vez que conforme o texto afirma "fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina e o texto III, é um cartaz que apresenta dados da depressão no Brasil e no mundo.

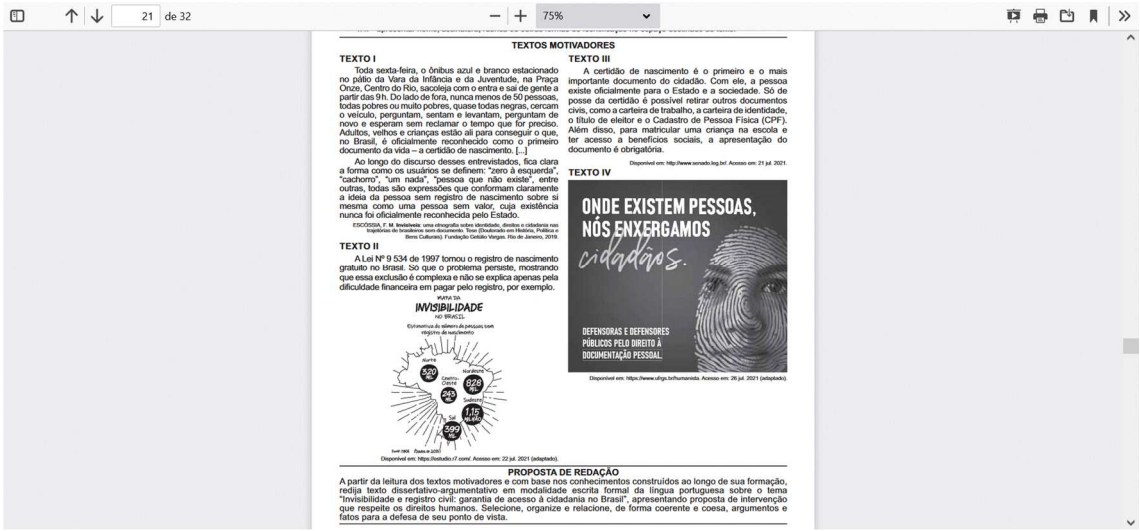
A coletânea de textos associa saúde mental e depressão e desconstrói a ideia de que saúde mental é a ausência de doenças mentais, afirmando no texto I que "a saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções".

Os candidatos deviam propor caminhos para vencer um estigma que marca a vida de tantos brasileiros, que na maioria das vezes são carimbados como incapazes ou incompetentes por serem acometidos por um problema de saúde que está ligado às emoções e, por isso, é tratado como um problema menor ou como fraqueza de quem tem depressão.

Os textos oferecem informações que encaminham para o raciocínio lógico e contribuem para a reflexão sobre cidadania. Cuidar e tratar da saúde mental é direito do cidadão.

Para produzir o texto dissertativo-argumentativo pedido na questão e apresentar a proposta de intervenção sobre questão de tanta relevância social, o candidato teria de compreender que saúde mental e doenças mentais não são sinônimos e que o estigma é um tipo de exclusão social.

Redação 2021



21 de 32 — 75%

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: "zero à esquerda", "cachorro", "um nada", "pessoa que não existe", entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

ESCÓSSIA, F. M. **Invisíveis**: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.

TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.

Disponível em: https://estudio.r7.com/. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

TEXTO III

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: http://www.senado.leg.br/. Acesso em: 21 jul. 2021.

TEXTO IV

Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanoids. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

A redação de 2021, do ENEM, abordou um tema que é fulcral para refletir sobre a cidadania: o registro civil dos cidadãos. Sem a certidão de nascimento, a pessoa não existe, em consequência disso, fica impossibilitadade exercer seus direitos civis.

O suporte apresentado na questão é composto por quatro textos que abordam a importância da certidão de nascimento, primeiro documento de todo cidadão, para que os brasileiros possam estudar, ser vacinados, retirar outros documentos civis e, também sair da invisibilidade.

O texto I é um excerto de tese de doutorado que narra a rotina do "ônibus azul" que fica estacionado todas as sextas, no pátio da Vara da Infância e da Juventude, no Rio de Janeiro com o objetivo de emitir a Certidão de Nascimento de crianças, adultos e velhos que ainda não possuem o documento e que "são pobres ou muito pobres, quase todas negras". O texto II informa a Lei que tornou o registro civil gratuito no Brasil e apresenta um mapa com estimativa de pessoas sem registro de nascimento por região. O texto III aborda a importância da Certidão de Nascimento, pré-requisito para a pessoa passar a existir "oficialmente para o Estado e para a sociedade". O texto IV é um cartaz da Defensoria Pública que alerta para o direito da documentação pessoal.

Conforme mostra o mapa do texto II, nosso paísainda apresenta grande número de pessoasque não foram registradas e que essa exclusão não está centrada apenas na dificuldade financeira para tirar a certidão de nascimento.

Articular as informações dos textos I e II poderia ser boa estratégia para começar a argumentação. Entretanto o texto II sugere que existem outras barreiras, além da monetária, para que brasileiros façam o registro civil, mas não informa quais são essas outras barreiras. O candidato poderia inferir que a dificuldade de locomoção e de acesso aos centros de registro ou, ainda, a dificuldade de instrução e de escolaridade do cidadão poderiam ser outras barreiras a ser superadas. Poderia inferir ainda o ciclo da pobreza, o analfabetismo, o abandono parental e a burocracia também são barreiras que dificultam o registro civil.

Para produzir o texto solicitado no exame e apresentar a proposta de intervenção sobre o tema que alerta que o registro civil é condição indispensável para que as pessoas exerçam sua cidadania, o candidato teria de articular seus conhecimentos sobre o tema, além de compreender que a falta de certidão de nascimento é uma forma de exclusão social. Os que não foram registrados não chegariam até o ENEM, porque foram impedidos de se matricular na escola básica.

Considerações Finais

As questões da prova do ENEM são um desafio a ser resolvido em tempo cronometrado, e contribuem para o desenvolvimento mental rápido, em contato com questões não triviais. Nesse sentido, são formativas, educam para os desafios da vida real.

Em contato com a questão de redação, os estudantes mudam sua percepção imediata do papel da linguagem e aprendem a se posicionar sobre temas complexos, em tempo curto. Num certo sentido, mudam sem notar: o grau de atenção posto nos textos verbais e não verbais resulta em mudança de atitude, que se reflete e refrata na sua textualização.

É esse sentido de predisposição para mudar que se destaca a tese de Bruno Latour, que homenageamos neste artigo: a prontidão para mudar é diretamente correlacionada com a mudança que se verifica em cada estudante, rumo à plenificação pessoal e cidadã.

Reforça-se, pois, a contribuição do ENEM para o projeto de tornar-se pessoa. Independentemente das pressões ideológicas, políticas ou econômicas.

Referências

BERG, Rosana S., VOTRE, Sebastião. Leitura e produção de textos na educação física: uma proposta inovativa. In: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. vol. S2A. Faculdade de Ciência do Desporto. Portugal, 2016 (p. 153-162).

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Cad. Pesquisa. [online]. 2012, v.42, n.147, p. 808-825. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009> – Acesso: 19-5-2019.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital. Capital económico, capital cultural Y capital social. In: *Poder, Derecho Y Clases Sociales*. Traducción de M ª José Bernuz Beneitez. 2ª ed. Spain: Editorial Desclée de Brouwer, 2000. p. 131-164.

_____. *Escritos de Educação*. Tradução de Magali de Castro. NOGUEIRA. Maria Alice; CATANI. Afranio (Org). 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; PASSERON. Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.168-206.

BRASIL. INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio*: prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação: 1º dia: caderno amarelo. Brasília, 2019.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*: prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação: 1º dia: caderno amarelo. Brasília, 2020.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*: prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação: 1º dia: caderno amarelo. Brasília, 2021.

LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tic*hes. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

VOTRE. Sebastião Josué. *Análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2019.

ARTIMANHAS NARRATIVAS DE LYGIA BOJUNGA NA CRIAÇÃO DE ANA PAZ

Sonia GRUND (UERJ/UNIGRANRIO)

Introdução

Nesta apresentação, é objetivo discursar sobre o entrelaçamento dialógico, envolvendo autor, leitor e personagem. Para tal propósito será priorizado o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, publicado em 1991. Ler essa obra é debruçar sobre um encontro, por meio do qual, escritor, personagem e leitor se interconectam, e nessa interação, fazendo uso de particularidades linguísticas, trazem à tona um debate sobre o processo de composição da escrita ficcional.

Já é consenso de que a autora supracitada, à semelhança de Machado de Assis, interage com seu leitor, porém diferentemente do Bruxo do Cosme Velho, utiliza um tom coloquial, bem próximo da fala descontraída do cotidiano de seu público-leitor, facilitando, pois, uma leitura em forma de "bate-papo", numa narrativa leve e prazerosa.

A relação entre autor e leitor, em Bojunga, no entanto, não se caracteriza em mero meio de informações resumitivas ao leitor. Ela se manifesta em forma de partilha textual: oportuniza-se ao leitor a capacidade de visualizar e apreender o "passo a passo" da criação da personagem Ana Paz, conduzindo-o a estar perspicaz às artimanhas linguísticas que mesclam autor, narrador e personagem protagonista. Insinua-se, por conseguinte, a existência do que Iser chama de um "jogo de fantasia", implicando prazer literário no momento da produtividade textual: "O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; (...). É que a literatura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, isto é, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades". (ISER, 1999, v.2, p. 12-13).

Numa leitura simplória de *Fazendo Ana Paz*, é possível o leitor imaginar se tratar apenas de um relato pessoal da escritora Lygia Bojunga, todavia, há que se atentar para a existência de dois autores: o autor real (agente da criação da obra) e autor fictício (personagem-autor). Ambos se presentificam na obra em estudo. Mesmo sem provas de caráter amplamente autobiográfico, as falas de um e outro autor se interligam e revolvem a mente do leitor. Aliás, em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin explana sobre o processo de criação narrativa, relacionando autor e personagem, "autor- criador" e "autor pessoa":

> O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor pessoa, e já suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o real criador autor. (BAKHTIN, 2011, p. 06).

O processo de criação textual, portanto, é o ponto forte da mencionada obra de Lygia Bojunga. Nela, o foco narrativo ocorre em primeira pessoa e, como o narrador expressa suas emoções, semelhantemente a um eu lírico da poesia, será denominado eu narrativo-autor. Este é, pois, o personagem com função de autor, um escritor que apresenta seu estado de êxtase literário, ao escrever algumas cenas, mas frustração, no decorrer de outras. Nesse sentido, é plausível dizer que o livro, em si, é objeto de diálogo constante entre autores (real e fictício), leitor e personagem Ana Paz.

Na interação dialógica do autor com o leitor, na obra de Lygia Bojunga, é pertinente identificar a prática do *lúmens,* termo defendido por Huizinga, isto é, trata-se da presença de um jogo que não se prende a disputas, mas sim a fantasias, a brincadeiras entre os interlocutores da narrativa: "(...) A essência do espírito lúdico é ousar, correr

riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando". (HUIZINGA, 2012, p. 58).

Há, pois, um jogo lúdico da autora com o leitor e, ao mesmo tempo, existe uma ludicidade do leitor, ao percorrer a narrativa e se ver envolvido por ela, pelo vai e vem da protagonista que parece ganhar autonomia autoral, fazendo desenvolver não exatamente o enredo inicialmente apresentado pelo eu narrativo-autor, mas sim o destino que a personagem escolhe e decide viver. Ler Bojunga e dialogar com seu estilo é, sem dúvida, um grande jogo. É a brincadeira entre autora e leitor, tornando a própria narrativa um personagem central de *Fazendo Ana Paz.*

Entrelaçamento Dialógico entre Autor, Leitor e Personagem

Em *Fazendo Ana* Paz, a interação com o leitor torna-se, já de início, uma espécie de desabafo, mostrando o quão difícil é escrever um livro, permitindo a fluidez da personagem, não só ao longo da história, como também no início de sua escrita. A personagem parece hesitar em surgir, como se pode observar no trecho seguinte, por meio do emprego do advérbio "devagar", associado aos verbos "abrir", "sumir" e "voltar", evidenciando o caráter senhoril da personagem, alguém que parece observar a situação para, em seu tempo, entrar na história:

> Depois dela, (Raquel, de a *Bolsa Amarela*) tudo que é personagem que eu fiz voltou a aparecer **devagar**: **abria** uma fresta da porta, dava uma espiada, **sumia**, **voltava**, a fresta ia aumentando ... E tinha dias que eu pensava será que filho meu mais nenhum vai chegar feito a Raquel chegou? (BOJUNGA, 1995, p. 13).

Esse jeito "vagaroso" que, a princípio, retarda o início da escrita, em verdade, destaca o meio de o eu narrativo-autor enfatizar, mais adiante, a natureza altiva da personagem protagonista, Ana Paz. Bojunga a faz surgir como uma menina decidida, segura de si. Basta observar que, ao proferir sua fala inicial, utiliza a primeira pessoa do singular, identificando-se. Ela não é nomeada, ela se autonomeia: "**Eu me** chamo Ana Paz; **eu** tenho oito anos, **eu** acho meu nome bonito. Tem gente que, pra andar mais depressa, **me** chama de Ana. Mas se tem uma coisa que **eu** não gosto é ver **meu** nome pela metade".

A personagem Ana Paz, portanto, ganha vida aos poucos. Por meio dela, o eu narrativo-autor transparece ao seu leitor o quão trabalhoso é compô-la, pô-la, de pronto, nas páginas de sua obra. Por esse viés, da chegada de Ana Paz, salta-se para a fase juvenil e depois à terceira idade. Deve-se verificar, no entanto, que as etapas de vida de Ana Paz não ocorrem em tempos distintos. Tudo se apresenta concomitantemente. Assim, a pena de Bojunga torna a comemoração dos oitenta anos de vida da personagem um ponto de encontro das três Anas: a criança, a jovem e a senhora Ana Paz.

Cada etapa parece surgir de um árduo trabalho de escrita, o eu narrativo-autor deixa evidente a persistência autoral até que a personagem se esvaia da mente do criador para o papel. O terceiro capítulo de *Fazendo Ana* Paz inicia-se com o verbo "Parar" (Parei). Essa fala, todavia, não é da personagem Ana Paz, mas sim da personagem-autora. Esta utiliza o verbo "parar" para indicar uma interrupção brusca, na história, após escrever a cena anterior, na qual Ana Paz, incessantemente, relata sobre a fuga abrupta de seu pai, em razão de um grande mistério político.

Durante esse entrefalas da Ana Paz e do eu narrativo-autor, este explica que, ao debruçar sobre o papel, várias indagações chegam a sua mente para compor a personagem, mas a Ana Paz "empaca" e essa atitude inquieta a voz autoral: "Não adianta mais chamar nem esperar. (...) A Ana Paz não apareceu mais" (...) Nossa! Empacar todo

escritor empaca. Mas assim? Tão depressa? Fui ficando meio deprimida (...) eu não tinha aprendido que levantar uma personagem leva tempo?". (BOJUNGA, 1995, P. 15).

Essa aparente desconexão na criação literária faz com que o leitor fique ainda mais sagaz, perturbe-se com o texto, imaginando como os acontecimentos poderiam ser retomados e encadeados. O leitor, pois, vê suas expectativas interrompidas, passa a fazer conjecturas, surpreende-se, no papel de leitor-autor. Cumpre-se, portanto, o que Barthes chama de prazer e fruição textual:

> Texto de prazer: aquele que comenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.
> Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise em relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 21-22).

A centralidade do fazer literário perpassa a narrativa de tal modo que o eu narrativo-autor se coloca para o leitor como um ser em crise, no que se refere ao ato de escrever. O objetivo primordial, consequentemente, é a forma de criar e desenvolver a personagem, é compor uma obra, dando vida à personagem: "E daí que, depois de duas semanas no branco, eu senti numa terça-feira cedo a urgência de fazer uma moça, uma moça de uns 18 anos por aí". (BOJUNGA, 1995, p. 16). Mas, mesmo diante da urgência para continuar sua escrita, o desnível entre o querer e o poder do eu narrativo-autor torna-se insistente, como se nota pelas interrogações feitas na narrativa de *Fazendo Ana Paz*:

> A moça não falou mais nada. E eu fiquei olhando pro caderno e pensando, e daí**?** A cena tinha saído de uma vez só, sem hesitação, sem cerimônia (...).
> Achei que no outro dia a Moça ia começar a crescer.
> Achei mal.
> Quem sabe na semana que vem**?**
> Nada. Nem a Moça desempacou a Ana Paz, nem eu desempacava a Moça. (BOJUNGA, 1995, p. 19).

Sutilmente, Bojunga, na aparente desconexão de ideias, já insere a Ana idosa. Sem citar o nome, ao criar uma velhinha, dá-lhe atributos como "firme", "decidida". Tais atributos, para o leitor atento ao diálogo textual, funcionam como pistas textuais para se chegar à Ana Paz menina: "E ainda por cima uma outra personagem entrou no estúdio: cabelo branco, um mocassim no pé, uma bengala na mão. Mancava um pouco, se movimentava devagar. Mas firme. E o jeito dela falar também **firme**, **decidido**". (BOJUNGA, 1995, p. 19).

A cena referida acima compõe-se de longa conversa da velhinha com seu filho. Trata-se da comemoração dos 80 anos dela, no entanto, a firmeza dessa mulher opõe-se aos ideais romantizados que, em geral, dominam os discursos da 3ª idade. Ao invés de uma festa, como queria seu filho, ela defende um encontro pessoal dela com a Ana Paz, no Rio Grande do Sul: "Egoísta ou não, (...) eu viajo amanhã de manhã pra me encontrar com a Ana Paz e com a moça que se apaixonou pelo Antônio (...)". (BOJUNGA, 1995, p. 24). Cena longa e forte, mas escrita aos poucos, como o próprio eu narrativo-autor diz: "Eu não escrevi essa cena de uma vez só, que nem eu tinha feito a cena da Ana Paz e da Moça-que-se-apaixonou-pelo-Antônio. A cena da Velha foi saindo um pedacinho cada dia". (BOJUNGA, 1995, p. 24).

A demora na escrita da cena supracitada não se transformou em agonia para o eu narrativo-autor. Ao contrário, transformou-se em prazer autoral, como é destacado entre parênteses: "(e era tão bom todo dia eu abrir o caderno e encontrar essa personagem lá me esperando pra ser feita mais um pouco)". A voz autoral evidencia que é preciso

conhecer a personagem, para mais adiante, amadurecer sua história. “Daí pra frente que eu fui conhecer mais devagar na minha história; se numa manhã inteira eu só conseguia escrever um parágrafo eu já achava bom, de tanto que eu não encontrava o caminho para ligar as três personagens”. (BOJUNGA, 1995, p. 25).

A imagem de um cochilo chegando, juntamente com a luz do pôr do sol é a forma suscinta que Bojunga utiliza para fazer a velha e a moça se encontrarem:

> Nossa! A viagem me cansou sim -Puxou pro sol uma cadeira de braço (...) sentiu o cochilo chegando. Achou tão bom.
> Demorei muito?
> O sol tinha ido embora. Agora era uma luz de fim de tarde que entrava pela janela (...) dois e três passos depois já viraram sombra. A moça que se apaixonou pelo Antônio acabara de chegar. (BOJUNGA, 1995, p. 27).

A voz autoral entrelaça os ditos das personagens com sua própria fala. Dessa forma, a fim de unir Ana Paz, a Moça e a Velha, faz o leitor visualizar, em uma mesma cena, as três Anas e o eu narrativo-autor, no ato de sua produção literária, como é possível depreender da retificação “as duas, não; as três”; do advérbio inclusivo “também”, seguido do pronome “eu”, e da expressão pronominal “a gente”, referindo ao eu narrativo-autor, no seguinte trecho:

> A Moça-que-se-apaixonou- pelo-Antônio começou a se ocupar da lenha, do graveto e do abano. Quando o fogo pegou, sentou perto da Velha e as duas ficaram olhando o fogo.
> **As duas, não; as três**: **eu também** estava na minha mesa, lápis parado, olho perdido no fogo de lenha; e **a gente** ficou assim um tempão. E aí eu saquei o que as três personagens tinham a ver uma com a outra. (...). É isso as três são a mesma pessoa. (BOJUNGA, 1995, p. 28).

Após a contemplação do reencontro das três: criança, moça e senhora Ana Paz, o eu narrativo-autor faz uma espécie de sinopse da história de Ana Paz, explicando que intuitivamente já calculara os passos de Ana Paz, da infância à terceira idade. Durante essa reflexão, a narrativa compõe-se de longo trecho, destacando a expressividade do eu narrativo-autor. Este enaltece o desenovelar-se da escrita por meio do encontro das três Anas Paz. Nota-se, pois, que o processo de elaboração textual se sobressai, ao se fazer revelações sobre as personagens com largo uso da primeira pessoa do discurso:

> É isso! As três são a mesma! Não foi à toa que quando **eu** fiz a Moça e a Velha **eu** não **dei** nome nem pra uma nem pra outra: lá no fundão escuro da **minha** cuca **eu** já devia ter sacado o que **eu** só agora eu **saquei**. A Ana Paz vai crescer e se apaixonar pelo Antônio (...). (BOJUNGA, 1995, p. 28).

Depois de uma aparente resolução da primeira etapa da história, o eu narrativo-autor volta-se a antigas indagações de Ana Paz acerca de seu pai e do mistério da carranca. Tais fragmentações textuais levam o leitor à reflexão de que ao escritor não basta delinear uma personagem central, é preciso organizar sua temática na história. Há, portanto, a necessidade de se voltar ao ponto inicial de sua escrita. Nesse sentido, um fervilhar de ideias conflitantes alojam-se na mente do autor: “E agora as três vão se encontrar e a Ana Paz-menina vai acusar a Ana Paz-moça de ter esquecido a promessa que ela fez ao pai (“Promete, Ana Paz, promete que tu nunca vais te esquecer da carranca”), e a Ana Paz-velha vai ouvir as partes ... e opinar”. (BOJUNGA, 1995, p. 29).

Depois de tantas suposições acerca do encontro das três Anas, a composição da história ganha mais ritmo e o eu narrativo-autor parece entrar em euforia literária diante de tanta imaginação. Supõe-se, portanto, que para compor uma escrita é necessário que o escritor passe por várias etapas: expectativa inicial, pausa e aceleramento textual. Em

Fazendo Ana Paz, só depois de o eu narrativo-autor ter imaginado uma conversa das três Anas Paz, sentiu-se mais próximo do desenlace de sua história:

> Puxa! Até que enfim eu tenha entendido a história que eu queria contar. Fiquei contente: eu tinha certeza que o livro agora ia disparar. Desatei a imaginar uma cena atrás de outra. (...). Era tanta cena anunciando que eu achei que o meu dedo ia pedir um empacamento pelo-amor-de-deus, para se curar do calo que ia criar. (BOJUNGA, 1995, p. 29).

Ao tentar escrever o pai, porém, as ideias confundem-se e provocam novo desabafo autoral, relatando desespero: "O pai me escapava (...) não adiantava querer trazer ele pra página em branco (...). Empaquei. Sentava de manhã pra escrever e começava a brigar com as palavras (...)". (BOJUNGA, 1995, p. 36-37). Esse desespero aumenta, pois o personagem pai se multiplica em diferentes funções, mas todas contraditórias. O eu narrativo-autor adia o término da personagem pai, chegando mesmo a se distanciar do livro: "Hoje faço o pai (...) Até quarta-feira esse pai fica pronto. Parei de escrever. Passei algum tempo sem contato com a Ana Paz (...)". (BOJUNGA, 1995, p. 38).

Pelo trecho anterior, depreende-se que o eu narrativo-autor luta para compor o desfecho do pai de Ana Paz, mas sua escrita fragmenta-se, torna-se semelhante à luta com palavras, afirmadas por Drummond: "Lutar com palavras/parece sem fruto/ Não têm carne e sangue... Entretanto luto". (DRUMMOND, 1983, p. 173). Apesar das dificuldades, o eu narrativo-autor persiste na tarefa de completar sua obra. Ele, sempre que necessário, implora à personagem para lhe avivar as ideias, como se verifica na seguinte fala: "Ana Paz? ... O, Ana Paz, quer acender essa luz?" (BOJUNGA, 1995, p, 38)". Diante dessa súplica, a personagem salta ao papel e diz:

> — Só se você faz o meu pai.
> — Mas que menina! (...) Me segurei nela, e a sensação foi tão estranha que eu fiquei assim, sem me mexer, apertando o braço dela com força.
> — Como é que pode Ana Paz? (...).
> — Eu sei que você é inventada, mas eu tô sentindo a tua pele aqui, na minha mão, como é que pode?
> — É porque tá escuro.
> — É uma sensação esquisita, eu não gosto, acende essa luz de uma vez!
> — Eu não. Pensa que eu não sei que você está me sonhando? Se eu acendo a luz, você acorda e eu acabo. (BOJUNGA, 1995. P. 38-39).

Ana Paz envolve o eu narrativo-autor de tal forma que sua firmeza e seu poder de decisão se sobressaem. É o momento em que criador e criatura se entrelaçam dialogicamente, como se observa pela expressão "-Me solta, Ana Paz", no seguinte trecho:

> — Eu não te escrevo sonhando (...) eu te escrevo acordada, e você não acaba!!
> — Ah, mas você nunca me escreveu assim.
> — ?
> — Segurando meu braço desse jeito.
> — Puxei o braço, mas ela não deixou minha mão escapulir.
> — Me solta Ana Paz.
> — Só se você faz o meu pai. (BOJUNGA, 1995, p. 39).

O eu narrativo-autor, diante das incertezas para compor o desfecho do pai de Ana Paz, parece buscar por respostas na própria Ana Paz e revela um momento de alta intimidade entre criador e criatura, enfatizando a presença de um olhar de compaixão da personagem com sua autora. Nesse momento em que a pequenez autoral se rende à

grandeza da personagem, esta interroga sobre as emoções do eu narrativo-autor, fazendo uso das frases "Você está chorando? Deixa eu ver?":

> — Eu não sei. Eu só sei que o teu pai acaba sempre voltando pra morte dele.
> — Você está chorando? Deixa eu ver.
>
> O sonho acendeu.
> — Apaga essa luz, Ana Paz!
> — Só se você faz o meu pai. (BOJUNGA, 1995, 40).

Após se sentir pressionado, no sonho e na realidade, o eu narrativo-autor decide voltar a escrever o pai de Ana Paz, mas mesmo dizendo não desejar ouvir mais a Ana Paz, é com base nas suas falas que o eu narrativo remexe sua "terra" fértil, ou seja, retoma o caminho da escrita, como se verifica pelo uso do contraste entre os pronomes "alguém" e "Ninguém", no trecho seguinte:

> — (...) Eu quero a minha carranca (...). Cadê ela?
> — Não me enche, Ana Paz!
> — (...) Você não faz ela, você não faz o meu pai, você não faz ninguém! você não sabe fazer mais **ninguém**.
> — Eu não quis mais escutar a Ana Paz. Acordei. O dia estava clareando. Senti uma urgência muito minha: ir pro jardim mexer na terra (...). A Ana Paz não saía da minha cabeça: você não sabe fazer **ninguém**. Larguei o podão e fui escrever **alguém**. (BOJUNGA, 1995, p. 40).

Ao final do livro, Ana Paz luta para continuar a viver e para isso prega que tanto para ela, quanto para a autora, a liberdade se chama livro: "(...) desacertada, inacabada (...). Eu nasci pra viver num livro! Livre! (...) Já chega o tempo que eu fiquei numa gaveta, já chega o tempo que eu fiquei na tua cabeça: tudo tão fechado, tão cheio de complicação. Eu quero ir pra fora!!". (BOJUNGA, 1995, p. 53-54).

Considerações Finais

Já disse José Paulo Paes que "Brincar com palavras é como brincar com bola, papagaio e pião" e que de tanto brincar "mais novas as palavras ficam" (PAES, 2011). É nesse sentido lúdico com as palavras que se alinha Lygia Bojunga. Ela brinca com as palavras, com o lápis, com o papel. Ela saltita com a imaginação, levando consigo o leitor, tornando-o coautor da sua história.

Por mais diferenciados que sejam seus personagens, sempre há em torno deles, explícita ou implicitamente, a declaração de amor à escrita. Em *Aula de Inglês* (2006), por exemplo, uma personagem, ao encontrar-se com seu autor preferido, torna-se coautora e, depois, personagem da obra. Já em *Tchau* (2014), o eu narrativo afirma: "Se eu não tivesse me apaixonado por essa mania de transformar vida em livro, eu não ia me importar de morrer". (BOJUNGA, 2014, p. 110). A arte da escrita é, por conseguinte, uma constante na obra bojunguiana.

Fazendo Ana Paz se intitula com um gerúndio do verbo "fazer", ilustrando uma ação em construção, contínua, inacabada. Fato esse que se insinua como pista dada pela autora, a fim de mostrar que o personagem protagonista da história é o próprio ato de escrever, a arte de compor uma personagem, dando-lhe vida autônoma.

Para tal objetivo, insere-se na história a presença de um autor como personagem. Este contracena com a personagem Ana Paz, presentifica-se na obra com a função de evidenciar as divagações recorrentes no início de elaboração textual, bem como no destravar de cada personagem.

Um dos recursos trabalhados por Lygia Bojunga é a intertextualidade, termo defendido por Julia Kristeva, para afirmar que todo texto é um "mosaico de citações, é absorção e transformação dum outro texto". (KRISTEVA, 1974). Dessa forma, utiliza-se um texto para dialogar com outros textos. Nessa linha de pensamento, no primeiro capítulo de *Fazendo Ana Paz*, "Caminhos", Bojunga convida seu leitor para passear, dialogicamente, por *A Bolsa Amarela* e relembrar Raquel, revivendo suas três vontades: ser menino, ser adulta e ser escritora, ou seja, a interação com Raquel é forma de dar pistas ao leitor, a fim de que ele infira que em *Fazendo Ana Paz* se busque a liberdade, principalmente, por meio da escrita.

Além da intertextualidade, a polifonia bakhtiniana é preponderante em *Fazendo Ana Paz*, pois a autora consegue em uma só personagem reunir os discursos de criança, assustada com os mistérios que rondam seu pai; de uma jovem, diante da sociedade moderna e capitalista; da idosa, defensora da memória ambiental.

A linguagem de *Fazendo Ana Paz* é fluida, coloquial e espontânea, capaz de conduzir o leitor a uma conversa em tom cotidiano, de início ao fim da história. Não há a preocupação com eruditismos, o que sobressalta é o entrelaçamento dialógico entre autor, personagem e leitor. Essa tríade dá vida à obra.

A relevância da leitura de *Fazendo Ana Paz* para o 9º ano do Ensino Fundamental da E. M. Pio X, RJ está na possibilidade de desmistificar a obra como livro infantil e tradicional. Os alunos puderam lê-la e entendê-la como uma escrita para todas as idades. A princípio, alguns fizeram suposições sobre o que aconteceria com Ana Paz, imaginaram sequências textuais comuns ao enredo narrativo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho, seguindo, pois, as linhas dos romances comuns, porém, à medida que a leitura avançara, desconfiaram da postura do eu narrativo-autor e já fizeram pontuações mais específicas quanto à presença da metaficção bojunguiana.

Ao chegarem à fala de Ana Paz, dizendo "Quero ir para fora", certificaram-se de que o protagonista da história é o próprio processo de escrita, isto é, o término da produção do livro. Foram criados cinco grupos de estudos. Cada um quis completar algumas lacunas de *Fazendo Ana Paz*. Assim, escolheram uma parte da história: escreveram um possível desfecho e desenharam uma cena que remetesse a determinada personagem, mas como entenderam que Ana Paz queria "ir pra fora", mesmo inacabada, compuseram também o que eles chamam de "Nuvens de palavras ou de frases", resumindo os pontos culminantes da obra. Assim, tornaram-se coautores da obra de Lygia Bojunga.

Nesse sentido, ousa-se dizer que como bem insinua o título dado por Lygia Bojunga, Ana Paz é uma personagem inacabada, em constante construção, fato esse que um 9º ano pode dar sua colaboração na produção textual.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1983.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal.* 6ª. edição. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto.* 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOJUNGA, Lygia. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

_____. *A Bolsa Amarela*. Rio de janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

_____. *Tchau*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: ed. Perspectiva, 2012.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: *uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar.* São Paulo: Ática, 2011.

A COMODIFICAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL E O DISCURSO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Sonia Renata RODRIGUES (UFMT)

Introdução

Este artigo é parte de minha tese de doutorado, intitulada "Discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino adotados por escolas particulares e públicas" (RODRIGUES, 2019), institucionalmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT).

Em "A comodificação do campo educacional e sistemas de ensino" (RODRIGUES, 2019), relembramos a história de criação dos Sistemas de Ensino no Brasil, voltados, primeiro, para os cursinhos pré-vestibulares e logo transformados no modus operandi das redes de escolas particulares. Em seguida, focalizamos a expansão desse "produto" para a rede municipal, através de contratos de prestação de serviços ou das chamadas parcerias público-privadas (PPP). Exploramos esse boom dos Sistemas de Ensino, que agora chega à rede pública de educação básica, como um fenômeno característico da globalização que Fairclough (2001, p. 247) chama de "comodificação". Sob o guarda-chuva do capitalismo tardio, tudo se transforma em produtos, serviços, bens, ou seja, em *commodities* a serem comercializadas. Nem a educação está a salvo da comodificação que atinge tudo e todos. A comodificação faz do conhecimento uma mercadoria e do Estado (sobremaneira, as prefeituras) um cliente em potencial para criadores de sistemas de ensino. Consideramos que a 'comodificação' constitui a ordem discursiva em meio à qual surgem produtos como os sistemas de ensino comercializados como soluções milagrosas para a crise da educação brasileira. Não nos parece que seja possível falar de material didático apostilado, um produto tão fungível quanto aqueles que compramos em um supermercado, sem inscrevê-lo na ordem da comodificação que atinge todas as esferas de comunicação social, incluindo a da educação escolar e a do ensino de língua portuguesa.

1. A Comodificação do Campo Educacional Brasileiro: Breve Histórico

Sob o signo do desenvolvimentismo que timbra as duas décadas de regime militar (1964 a 1985), o número de universidades federais e estaduais se expande consideravelmente. Contudo, também se expande a população de pessoas que querem fazer um curso superior para se tornar um profissional liberal ou disputar vagas em concursos públicos para as mais variadas funções. Por isso, além das universidades públicas, um número colossal de faculdades particulares, principalmente as vocacionadas para os cursos de licenciatura, surge em cidades brasileiras de médio e grande porte. Com mais pessoas buscando vagas em universidades, principalmente as públicas, cresce a oferta de cursinhos, que continuam a ser abertos sem qualquer regulamentação. Sem legislação apropriada e fiscalização do MEC, a dupla cursinho-apostila é comercializada pelas empresas como uma mercadoria qualquer, tendo por princípio apenas a lei de oferta e procura com base na lucratividade.

Diante desse quadro, grupos empresariais que se ocupavam estritamente dos cursinhos pré-universitários vislumbram um rico filão a ser explorado – o do ensino regular. Havia uma população de pais que, descontentes com os resultados da escola pública e, principalmente, com as sucessivas greves de professores, estava pronta para migrar e bancar ensino pago para seus filhos, desde que isso significasse controle e eficiência. Divisando, pois, a dimensão da crise que atingia a escola pública, alguns

cursinhos apostaram na oferta do ensino médio pago, com a promessa de que, em três anos, haveria mais tempo para preparar os alunos para passar pelo estreito funil do vestibular e ingressar numa universidade pública. Depois de abocanhar uma fatia generosa do ensino médio, os grupos empresariais se sentiram alentados a estender seu campo de atuação ao ensino fundamental, transformando-se em sistemas de ensino que cobriam toda a escola básica.

A história desses grupos é muito semelhante, ambos começam como cursinho pré-vestibular e ampliam seu escopo até chegar à rede pública de ensino, ao pressentirem as dificuldades que as prefeituras enfrentariam para cumprir o que determinava a Constituição de 1988 acerca das competências dos governos federal, estadual e municipal na universalização da "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade". (BRASIL, 1988, artigo 208, item I). De acordo com o texto constitucional, artigo 211, parágrafo 1º, "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil". Quer dizer, a lei maior cria, pois, a possibilidade da municipalização da educação fundamental, a ser organizada em colaboração com as instâncias federal e estadual. Essa descentralização/municipalização se faz em consonância com a concepção constitucional de nação como uma unidade federada que outorga autonomia aos estados e municípios, incluindo a autonomia para gerir os sistemas de educação.

0. No Contexto da Comodificação

Essa expansão dos Sistemas de Ensino para a rede municipal, através de contratos de prestação de serviços ou das chamadas parcerias público-privadas (PPP), é um fenômeno característico da globalização que Fairclough (2001, p. 247) chama de comodificação que, sob o guarda-chuva do capitalismo tardio, tudo transforma em produtos, serviços, bens, ou seja, em *commodities* a serem comercializadas. Nem mesmo a água, recurso básico à sobrevivência, ou o sagrado escapam dos tentáculos da comodificação. Segundo Fairclough (2001),

> A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Na mesma linha de Fairclough (2001), Beck e Cunha (2017, p. 141) retomam os termos McDonaldização (RITZER, 1983) e Disneyização (BRYMAN, 1999) para se referir à comodificação da esfera educacional. Beck e Cunha retomam também o termo "Feirão da educação", proposto por Brandão (2003), para se referir à comodificação do conhecimento e do discurso educacional. A comodificação atinge todas as esferas da vida social, para além da produção e consumo de bens tangíveis e das atividades mercadológicas comuns e necessárias à subsistência humana. Tudo é transformado em produto, tudo passa a ter um preço, até mesmo o conhecimento, a ciência, a cultura, a educação, etc. A comodificação transforma conhecimento em mercadoria e o Estado em cliente, certamente o mais cobiçado dos clientes para editoras de livros didáticos e criadores de sistemas de ensino.

Segundo Beck e Cunha (2017, p. 141), atraídos por estratégias de *marketing*, "os alunos passam, cada vez mais, à condição de consumidores que compram educação e esta [...] a ser um produto cujos "atributos" são comunicados através de anúncios publicitários". Fairclough (2001) já havia apontado o avanço da comodificação sobre as ordens do discurso. O autor vê "a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de

discurso associados à produção de mercadoria". (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Ele dá como exemplo de comodificação generalizada o discurso educacional contemporâneo, tanto pela apropriação do léxico do discurso mercadológico quanto do gênero discursivo publicidade.

0. O Discurso Educacional Contemporâneo: Análise de Formulações

Uma exemplificação de como o setor privado explora a ideia do "fracasso" da escola pública para vender seus produtos pode ser mostrada por meio da formulação seguinte, extraída do *site* do Sistema de Ensino Aprende Brasil – a ramificação da Editora Positivo criada para atender as escolas públicas municipais com vários produtos e serviços educacionais. Trata-se de uma formulação (F1) apresentada na página que abre o *site*, como resposta ao primeiro item da barra superior – *Por que seu município precisa*, com a casa do objeto indireto (a ser preenchido pelo leitor com o complemento verbal "do Sistema de Ensino Aprende Brasil") deixada vazia:

> **F1 - Aprende Brasil. Uma parceria que dá resultado.**
>
> O nível da qualidade de vida em um município começa pela educação. Pensando nisso, a Editora Positivo desenvolveu o Sistema de Ensino Aprende Brasil.
> O Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de *soluções* para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, também em versão digital, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil *On* – plataforma virtual de aprendizagem e sistemas de avaliação – hábile e de gestão – SIMEB.
> O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar.
>
> **SEUS ALUNOS CONQUISTAM MAIS OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO**. (Grifo nosso).

Muitos aspectos dessa formulação indiciam o processo de comodificação do discurso educacional, porém apenas dois serão aqui comentados. Primeiro, nele é inegável a colonização da informação pela persuasão, ou seja, do discurso informativo pelo discurso publicitário. Como o público-alvo dessa formulação, possíveis compradores do Sistema Aprende Brasil, são dirigentes ligados ao governo municipal (prefeitos, secretários de educação, etc.), os produtores constroem deles uma imagem positiva: eles são tomados como dirigentes que se preocupam com a qualidade de vida da população de seu município, que querem fazer de seu município um Brasil belga. E é para eles que o Grupo Positivo produziu o Sistema. É como se fosse um produto encomendado, como sugere o excerto seguinte: "O Aprende Brasil é um conjunto específico de *soluções* para a rede de ensino pública". Assim, como afirma Fairclough (2001, p. 259), "produtor, produto e consumidor são reunidos como coparticipantes em um estilo de vida, uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula". Simula-se uma cumplicidade entre produtor e consumidor.

O segundo aspecto é a lexicalização dos termos do discurso educacional pelo discurso mercadológico. Destaca-se aqui o termo "soluções", usado hiperonimicamente para abarcar os termos correntes "produtos e serviços", com a vantagem de ele ser uma promessa de resolução do complexo problema do fracasso escolar. Sabe-se que o "fracasso escolar" tem suas raízes em mazelas sociais profundas que remontam à colonização e dificilmente poderia ser "solucionado" com a aquisição de produtos/serviços do Sistema de Ensino Aprende Brasil, mas faz parte da linguagem

publicitária vender seu produto como se fosse um produto milagroso, um produto capaz de resolver qualquer problema.

Vezes há em que o mimetismo do discurso publicitário chega a ser assustador, como no último item da barra de rolagem da página de abertura do site, nomeado *Solicite agora*. Clicando nesse item, o leitor se depara com a formulação 2 (F2) cuja função conativa, recorrendo fartamente a formas verbais no modo imperativo, é usada para interpelar, não os gestores escolares, mas os gestores municipais para adquirir o produto:

F2 – Aprende Brasil. Adote para o seu município.

Saiba mais, tire suas dúvidas e *adquira este produto*.
Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores. (Grifo nosso).

Nela, o Sistema de Ensino Aprende Brasil é vendido não como um *conjunto específico de soluções*, mas sim como um *produto*, sem meias palavras, sem eufemismos ou hipérboles. Por acaso, trata-se de um sistema de ensino, mas F2 serve para vender qualquer produto. Aliás, o termo 'consultor' é também usado para designar revendedor de qualquer produto que é oferecido diretamente ao consumidor, sem exposição em lojas. Por exemplo, revendedores de produtos Avon, Natura, Hinode, Mary Kay, Herbalife, dentre outros do gênero, são também chamados de "consultores". É possível fazer uma paródia de F2, sem nada soar estranho, nos seguintes termos:

FII – Hinode. Adote em seu dia a dia.

Saiba mais, tire suas dúvidas e *adquira este produto*.
Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores.

Quanto maior é o valor-signo de uma mercadoria (BECK e CUNHA, 2017, p. 139), tanto maior é o desejo de consumi-la. Por que vender um simples *produto* se se pode vender uma *solução*? Afinal, não é este o anseio da sociedade e principalmente das administrações municipais: *solucionar* o problema do fracasso da escola pública? Os bons índices auferidos em exames internacionais, nacionais e estaduais de avaliação da qualidade de ensino são sempre comemorados pelos governos municipais como conquista de sua gestão/administração. Como os municípios têm autonomia para administrar o ensino fundamental, podem até, abrindo mão dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), optar pela adoção de tais sistemas de ensino, mesmo tendo de arcar com os custos significativos dessa decisão. Afinal, sob o argumento de que a educação de qualidade não pode ser um privilégio dos filhos dos ricos, "os prefeitos aproveitam para alimentar o *marketing* político". (LELLIS, 2007, s/p).

Também o slogan do Sistema NAME (Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino), criado pelo Grupo COC, para atender ao setor público de educação, assume o tom do discurso publicitário: "NAME, **mais** que uma linha de ensino". (Grifo nosso). No mercado educacional, não basta o sistema ser uma linha de ensino, é preciso ser "mais", é preciso ser mais do que o da grife concorrente; é preciso apresentar algo que gere no consumidor um mais que desejo, uma necessidade imperiosa de consumir o produto. Contudo, as estratégias de *marketing* das marcas educacionais não exploram apenas a supervalorização de seus produtos; elas também procuram "parecer" atualizadas quanto aos princípios que regem a educação básica pública, incorporando termos e expressões usados em documentos oficiais, como LDB, PCN, OCEM, etc. Por exemplo, no *site* do Sistema de Ensino Aprende Brasil, lê-se no item *Visão Geral* a formulação 3 (F3):

> **F3**. Um sistema de ensino que oferece *oportunidades iguais*, *inclusão* digital e, principalmente, *uma formação capaz de desenvolver plenamente as potencialidades dos alunos* das redes municipal e estadual, preparando-os para o *exercício da cidadania***.** (Grifo nosso).

Os termos *igualdade*, *inclusão* e *exercício da cidadania* são signos de pertencimento (MAINGUENEAU, 2008), no sentido de que eles se remetem ao discurso educacional contemporâneo, com ele se identificam. Tais termos fazem parte do léxico empregado nos documentos oficiais que passam a reger a educação pública, após a promulgação da Constituição Cidadã em 1988. Note-se, em um trecho extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a presença desses termos:

> As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – *igualdade* de condições para o acesso*, inclusão,* permanência e sucesso na escola; [...] A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de *exercer em plenitude o direto à cidadania*. [...] Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Grifo nosso). (BRASIL, 2013, p.17).

Usar tais signos, típicos do discurso educacional governamental contemporâneo, é uma forma de seduzir potenciais consumidores dos sistemas de ensino pertencentes à rede pública municipal, partidária das bandeiras da igualdade de direitos, inclusão social e exercício da cidadania. Enquanto para a clientela da rede particular de ensino, a alusão a tais signos/temas soa não só dispensável, como também impertinente, pois desigualdade, exclusão e hierarquia socioeconômica são consideradas condições naturais do indivíduo e não produzidas historicamente, para a clientela da rede pública a incorporação dessa tópica é indispensável. Assim, no que diz respeito à adesão aos signos de pertencimento, o discurso dos sistemas de ensino calha perfeitamente com o que Maingueneau (2008, p. 84) afirma: "todo discurso que quer ser aceito é obrigado a se impor determinado número de temas".

Explorando o fracasso do ensino público, os grupos empresariais que vendem sistemas de ensino ao mercado educacional não só se mantêm como se expandem. Contra a ideia cristalizada do fracasso, apresentam a mística do sucesso, da eficiência e da segurança de quem sabe como proceder para levar um estudante a uma boa universidade. Em *outdoors* estampam imagens de crianças e jovens bem nutridos, felizes, vestidos com uniformes que exibem as logomarcas dos sistemas, empunhando materiais didáticos ou, de cabeças raspadas, comemorando a aprovação em exames vestibulares. Uma aprovação em medicina numa universidade pública, principalmente se for um primeiro lugar, é explorada e espetacularizada como uma espécie de troféu exibido por vencedores. Contrastando com essa imagem de sucesso, a escola pública, quando é exposta na mídia, aparece como cenário de descaso da administração pública, violência entre alunos e contra professores, escândalos envolvendo gestores e empresários em desvios de verbas destinadas à aquisição da merenda escolar e/ou uniformes, infraestrutura precária, baixos salários dos profissionais, greves intermináveis, etc.

O mercado educacional em que as editoras de livros didáticos reinavam sozinhas é hoje também disputado por sistemas de ensino originados dos antigos cursinhos pré-vestibulares (Positivo, COC, Objetivo, etc.) e implantados, há mais de trinta anos, na rede particular. Os grupos empresariais que criaram os sistemas para a rede privada viram na municipalização do ensino fundamental, viabilizada pela LDB 9394/96, uma oportunidade ímpar para expandir seus negócios para o maior quinhão do mercado educacional. De acordo com dados do INEP, os municípios congregam cerca de 2/3 das

escolas da rede de educação básica do país (114,7 mil). Diante desse número, fica fácil entender o porquê do interesse dos grupos empresariais em introduzir os sistemas de ensino na rede municipal.

Além disso, gestores de cidades menores, com orçamentos anuais modestos, são mais suscetíveis às pressões governamentais para cumprir metas e aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro), uma vez que indicadores positivos significam mais recursos para a educação de sua cidade. Assim, preocupados com a melhoria dos tais indicadores, eles se deixam facilmente persuadir pelo argumento da qualidade de ensino que embala as estratégias de *marketing* de tais grupos que entram na disputa com as editoras de livros didáticos. E é por uma fatia do imenso mercado educacional, constituído pela escola básica pública, que os sistemas de ensino entram com gana na disputa com as editoras.

Eles se apresentam como portadores da solução para o fracasso escolar – um sistema de ensino pensado especificamente para a "clientela" da escola pública. Esse sistema costuma incluir, além das famigeradas apostilas integradas (impressas e agora também em versão digital), cursos de qualificação presenciais e *online,* assessoria pedagógica, acompanhamento pedagógico *online* 24 horas, sistemas de monitoramento e avaliação, materiais multimídia de última geração, ou seja, recursos tecnológicos que reverberam um halo de "modernidade" e "desenvolvimento", confundidos com "qualidade de ensino". Contudo, a investida dos sistemas de ensino em direção à rede municipal de ensino não se faz sem resistência. Siqueira (2007) refere-se a uma

> [...] objeção fundamental contra a adoção de ensino apostilado em toda uma rede escolar [...] é que uma única filosofia e um único padrão de material didático reduzem o debate pedagógico drasticamente: o trabalho de pensar a educação restringe-se à empresa fornecedora de material; os professores tornam-se simples reprodutores de coisas elaboradas previamente por profissionais fora da realidade concreta de suas escolas. [...] Qualidade de ensino não é um "produto" que possa ser vendido separadamente de bons professores e boas condições de trabalho para o docente. (SIQUEIRA, 2007, p. 9).

A adoção de sistemas de ensino pela rede pública não é vista com bons olhos por pesquisadores da área de educação por reduzirem a zero a autonomia do professor, bitolarem sua forma de pensar e o alienarem da condução de sua própria prática. Como aplicadores de sistemas, professores são transformados em meros reprodutores de um *script* alheio, produzido sem a sua participação. Se os livros didáticos já vinham sendo criticados por avançarem, em certa medida, sobre a autonomia do professor, com os sistemas de ensino essa questão é levada à sua quintessência.

De praxe, nos sistemas de ensino, o aluno recebe uma apostila a cada bimestre. Essa apostila deve ser esgotada completamente no prazo estipulado, porque depois dela segue-se uma prova, que não é preparada pelo professor, e sim faz parte do pacote. Quem dita o ritmo da agenda escolar não é o professor com os alunos e sim o Sistema. Se o professor não repassar todos os conteúdos do bimestre, os alunos podem ser prejudicados na avaliação, uma vez que ela avalia não o que foi efetivamente trabalhado em sala, mas o que consta da apostila do bimestre. Assim, quando o planejado e o executado precisam coincidir *ipsis litteris*, a despeito das variáveis contextuais e individuais, o totalitarismo passa a rondar a esfera escolar, colocando em risco os ideais de liberdade e autonomia tão caros às democracias contemporâneas.

Em artigo irônico, nomeado *Satanás Apostilado?*, publicado na revista *Veja* (número 2022, 20/8/2007), Cláudio Moura Castro, colunista da revista e diretor da rede Pitágoras à época, responde, derrisoriamente, àqueles que os chamam de "apostiladores": as redes são desejadas pelas escolas porque "operariam como uma secretaria de educação,

cuja missão é apoiar escolas. Preenchem um vácuo". Quer dizer, é na ausência e inoperância das secretarias de educação municipais que as redes de ensino passam a ser vistas como uma solução para o fracasso da escola pública. Essa solução milagrosa, segundo o articulista, inclui: estruturação do ensino (o passo a passo), integração curricular, formação de professores, conexão com o mundo e avaliação de desempenho de alunos e professores. Depois de apresentar indicadores favoráveis à implantação das redes em escolas particulares e públicas, sem abrir mão de sua peculiar ironia, Moura e Castro assim dispara sua flechada final: "há claros indícios de que os 'apostiladores' criaram uma solução brasileira de grandes méritos e originalidade. Inovação única no mundo, já se cogita a sua exportação."

Os argumentos do diretor da rede Pitágoras, contudo, não são plausíveis o suficiente para neutralizar a crítica de que os sistemas de ensino alienam o professor da condução de seu trabalho. O professor passa a atuar como um operário na linha de montagem, a quem cabe fazer os gestos precisos para a obtenção de um produto padrão. Conforme Lellis (2007, s/p), "à medida que se retiram dos docentes as possibilidades criativas e as responsabilidades da profissão, mais se reduz a educação a simples instrução e menos se pode esperar dos alunos assim formados".

A ABRALE (Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos) nunca discutiu abertamente a questão da ausência de autoria nas apostilas dos sistemas, porque ela congrega autores que trabalham tanto para editoras (na condição de autores) quanto para os sistemas (na condição de compiladores). Entretanto, a ABRALE tem assumido posições que ultrapassam o interesse imediato dos autores e se comprometem com a qualidade da educação brasileira como um todo. Nesse sentido, a entidade se vê na obrigação de sinalizar os aspectos negativos decorrentes da adoção dos sistemas de ensino pela rede pública:

> 1. Os sistemas apostilados custam, no mínimo, dez vezes mais que os livros fornecidos pelo MEC. É fato grave, porque o município gasta verba que deveria ser usada na melhoria das instalações escolares e das condições de trabalho do professor, para oferecer material didático que apenas substitui os livros oferecidos gratuitamente pelo Governo Federal.
> 2. Usa-se um material que pode conter sérios deslizes porque não passou pela avaliação dos especialistas, como é o caso dos livros didáticos distribuídos pelo MEC. A ABRALE defende que todo e qualquer material didático comprado com dinheiro público se submeta à avaliação. (LELLIS, 2007, s/p).

A alienação do professor, o engessamento da rotina/tempo escolar e a redução de sua autonomia em sala de aula são os problemas mais destacados pelos críticos da implantação dos sistemas de ensino tanto na rede privada quanto na rede pública. Contudo, outro aspecto comumente lembrado é a superficialidade no tratamento dos conteúdos que constam das apostilas. Geralmente, são baseados em compilações de livros didáticos que, por sua vez, já eram compilações de estudos de referência. Com isso, a abordagem dos conteúdos vai ficando cada vez mais rasa. O fazedor de apostila, diferentemente do autor de livro didático, nem costuma figurar como autor da obra produzida. Embora algumas dessas apostilas tragam, na ficha catalográfica, o nome de seus elaboradores, o direito autoral é do sistema de ensino. Isso não ocorre na produção de livros didáticos, pois, apesar de apoiada por uma equipe editorial, os autores se responsabilizam como tais. Enquanto os livros didáticos são assinados por autor(es), os sistemas de ensino são identificados pela grife do grupo empresarial. E a autoria, no caso da escolha do livro didático por meio do Guia de resenhas divulgado pelo MEC, muito

mais do que a editora, funciona como uma alternativa para o professor que opta por nomes conhecidos no meio educacional.

Considerações Finais

Explorando a ideia cristalizada do fracasso escolar, os sistemas de ensino privados se aproximam da rede pública de ensino vendendo "soluções", vendendo uma receita "infalível" de como transformar fracasso em sucesso, tudo embalado na atmosfera de eficácia dos cursinhos que espetacularizam seus feitos, a cada ano, por ocasião dos concursos ou exames de acesso a universidades bem conceituadas do país. Contudo, sabe-se que o "segredo" da eficácia das escolas particulares está menos no material didático utilizado e mais no controle de disciplina dos alunos, no interesse e monitoração dos pais no desempenho dos filhos, na boa alimentação, nos cuidados com a saúde, na estruturação familiar, na situação financeira dos pais, nos intercâmbios, na participação dos alunos em cursos não regulares que frequentam nas horas vagas (cursos de redação, cursos de línguas estrangeiras, aulas particulares de reforços em várias disciplinas), sem contar o esforço dos professores para agradar e garantir seu trabalho, pois sabem que não têm a mesma segurança que os docentes concursados da rede pública têm. Ou seja, a qualidade da educação resulta de um conjunto de variáveis e não apenas da adoção de um sistema de ensino. Porém, todas essas variáveis são ofuscadas sob o clarão que ilumina "as soluções" postas à venda no cobiçado mercado educacional formado pela rede municipal de ensino.

Referências

BECK, C.G.; CUNHA, L.H.H. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. *Ciências Sociais*, Unisinos, São Leopoldo, Vol. 53, n. 1, p. 136-147, jan/abr 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRYMAN, A. The Disneyization of society. Disponível em: *The Sociological Review*, 47(1): 25-47, 1999. https://doi.org/10.1111/1467-954X.00161

Culture, 6(1):100-107, 1983. https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1983.0601_100.x. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/LEGIS/CF88/CF_88.doc. Acesso em: 03 maio 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. São Paulo: ABRALE, 2007. Disponível em: http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf. Acesso em: 04 maio 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, [1984] 2008.

MOURA CASTRO, Cláudio. Satanás apostilado?. *Veja*, edição 2022, ano 40, no 33, 20/08/2007.

RITZER, G. The "McDonaldization" of society. *Journal of American*.

RODRIGUES, Sonia Renata. *Discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino adotados por escolas particulares e públicas*. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SIQUEIRA, Elcio. Solicitação enviada ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marianamonfort@gmail.com.br> em 07 dez. 2007.